دور التنشئة الاجتماعية
في تشكيل السلوك السوي للأبناء

مهرة سالم القاسمي



بطاقة فهرسة

مكتبة جزيرة الورد

اســـم الكتاب : دور التنشئة الاجتماعية

في تشكيل السلوك السوي للأبناء

المـــــــــؤلف : مهرة سالم القاسمي

رقـــم الإيداع :

الطبعة الثانية ٢٠١٣

مكتبة جزيرة الورد

القاهرة : ٤ ميدان حليم خلف بنك فيصل

ش ٢٦ يوليو من ميدان الأوبرا ت : ٠١٠٠٠٠٤٠٤٦ - ٢٧٨٧٧٥٧٤

Tokoboko_٥@yahoo.com

والنفس ما لم ترب على الخير وهي غضة

فما أسهل أن يجد الشر إليها سبيلا[١]

(١) هذا البيت من الشعر منقول عن: منصور، أحمد عبد المجيد، والشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٣:٦).

إهداء

أولا:

إلى روحيهما، من فارقانا تباعا خلال شهور قليلة،

إلى أبي وأمي

ثانيا:

إلى المربي الأول، والمصلح القدوة، رافع مشاعل العلم والثقافة في ربوع الوطن وخارجه، إلى صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى، حاكم الشارقة.

ثالثا:

إلى اللذين جسدا أغلى ما ينتظره الآباء من الأبناء من قيم واستقامة، إلى ولديَّ وليد و منتصر.

إلى كل هؤلاء:

أقدم هذا الكتاب

شكر وتقدير

أتوجه بخالص الشكر والعرفان بالجميل لكل من ألهمني ومد لي يد العون في إنجاز هذا الكتاب، ولن تكتمل قائمة من أدين لهم بالعرفان ما لم أذكر كل من ساهم في إنجاح البرامج الثقافية في مكتبة اليقظة العربية للمرأة والطفل برأس الخيمة (فرع الظيت) وفي طليعتها المحاضرات التربوية التي قدمها أساتذة وعلماء أجلاء حيث كان لها ولما تلاها من النقاشات الثرية للحضور دور كبير في إرساء فكرة هذا الكتاب وتطويرها.

وأخص بالشكر الدكتور طلعت مطر الطبيب النفسي في مستشفى «عبيد الله وغباش»، حيث كشف من خلال محاضراته الواقع المؤلم الذي يعيشه الطفل العربي بصفة عامة وطفل الإمارات العربية المتحدة بصفة خاصة، وقد ظهر ذلك جليا في المخاوف التي عكستها أسئلة الأمهات بخصوصه، فكان ذلك سبب ولادة فكرة هذه السلسلة من الدراسات، وقد تبع تلك المحاضرات نقاش مستمر حول نفس الموضوع مع ابنة عمي جواهر حميد القاسمي الأخصائية النفسية في مستشفى سيف بن غباش، فلهما جزيل الشكر والامتنان.

الشكر والتقدير أيضا للأستاذة عائشة جاسم الشامسي، موظفة في وزارة التربية والتعليم، اختصاص موهبة وتفوق، ومديرة مكتبة اليقظة العربية للمرأة والطفل، فرع النخيل برأس الخيمة، على ما قدمته من اقتراحات مفيدة اعتمادا على معرفتها وتخصصها الأكاديمي كباحثة في علم التربية وحائزة على درجة الماجستير فيها، وكذلك اعتمادًا على خبرتها في التعامل مع مختلف الفئات العمرية للنشء كأم ومدرسة وخبيرة.

كما يسعدني أن أعبر عن امتناني وتقديري لابنة خالي الدكتورة نورة محمد صقر القاسمي التي استطاعت بعشرتها المميزة أثناء وجودنا في برايتون بالمملكة المتحدة، أن تبث الهدوء والطمأنينة في نفسي، فكان لتلك المعاملة دورا في كسر ملل الغربة، وساعدت على إتمام هذا العمل البحثي في وقته المحدد.

كذلك أتقدم بالشكر أيضا للشيخ جمال السيد، على استعداده الدائم في حل مشكلات «الحاسوب الآلي» التي كثيرا ما بليت بها أثناء الكتابة.

كما أشكر موظفات وموظفي مكتبة اليقظة العربية للمرأة والطفل برأس الخيمة للمجهود الذي بذلوه في جمع المادة الأساسية لهذا الكتاب وذلك عند البدايات الأولى له.

وأخيرا أرجو أن يحوز هذا الكتاب رضا كل من يقرؤه، كما أرجو أن يكون شافعا لي عند أهلي وأحبتي في الإمارات العربية ومصر وسوريا والذين فرضت عليَّ وطأة الكتابة الابتعاد عنهم مدة عام كامل، والتقوقع في حجرة صغيرة في كل منزل أنتقل إليه، فحرمت من بهجة لقائهم، فشكرا على صبرهم، ومعذرتي الشديدة لهم.



المقدمة

التنشـــئة الاجتماعية عملية ذات مراحل متعددة تتولاها عدة جهات، تبدأ من المنزل ولا تنتهي بالمجتمع المحلي، بل تتعداه لتشـــمل المعطيات الإقليمية والدولية، فكل جهة من هذه الجهات يمكن أن تترك تأثيراتها على ســـلوك الأبناء ســـلبا أو إيجابا . والتنشـــئة الاجتماعية في رحلتها هذه، وفي كل محطة من محطاتها لها خصـــائص تميزها وشـــروط لا بد من اســـتيفائها، وأهم هذه الشـــروط هي كيفية إشـــباع الحاجات المادية والمعنوية للفرد، الذي هو منذ نشأته وحتى شيخوخته موضوع هذه التنشئة وهدفها الأساسي.

ويمثل سلوك الأبناء السوي الهدف الأسمى للآباء والمربين وكل المهتمين بنهضة الوطن وسلامته، لذا لا بد من الأخذ في الاعتبار ضرورة أن تتضمن التنشئة الاجتماعية التوجيه والرعاية مع الحرص على أن يكون المربون قدوة حسنة لأبنائهم، إلى جانب اتخاذ ذوي الأخلاق الحميدة كنماذج سلوكية يشجع الأبناء على أن يحتذوا بها، وخاصـــة تلك المتمثلة في الشـــخصـــيات التاريخية والتي يزخر بها تاريخنا الإســـلامي والعربي، وذلك لغرس المبادئ والقيم الســـامية، وأهمها طاعة الله والولاء للأمة والوطن، مع الاهتمام بقدرات الأبناء العلمية والمعرفية وتنميتها، وهكذا يتحقق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي للأبناء، فينشأ لديهم مفهوم إيجابي للذات يكتسبون من خلاله شخصية متوازنة قادرة على بناء المجتمع والوطن.

وتقول الدكتورة ســـميرة الســـيد: إن التنشـــئة الاجتماعية عملية ديناميكية هادفة، مصـــادرها متعددة ولها مراحل وأهداف، يقوم بها وســـطاء (Agents)، منها ما هو غير رســـمي مثل الأســـرة ووســـائل الإعلام ودور العبادة ومؤ سـ سات المجتمع المدني كالجمعيات والنوادي وغيرها، ومنها ما هو ر سمي يعمل وفق فلـ سفة وأهداف محددة وواضحة وأساليب ووسائل لتحقيق هذه الأهداف، وأهمها المدرسة والجامعة.

وتذهب الدكتورة سميرة السيد إلى أن أهداف التنشئة الاجتماعية، مرنة قابلة للتعديل والتغيير لتتواءم مع طبيعة الفرد وطبقا لاختلاف الزمان والمكان، ووفقا لحاجات المجتمع ومتطلباته، فمن خلالها يكتســـب الفرد شـــخصـــيته الاجتماعية المتميزة عن غيره من الأفراد في مجتمعه، إلا أنه وفي الوقت نفســـه، من خلال اكتســـاب الفرد للمعايير الاجتماعية والأنماط الســـلوكية التي يحددها مجتمعه، تعمل التنشـــئة على طبع شخصية الفرد بخصائص مشتركة مع أفراد مجتمعه تميزه عن غيره من الأفراد في مجتمع آخر، وهو ما يطلق عليه الشخصية النمطية(Modal Personality)، ومعنى ذلك أنه بالرغم من أن الفرد له شخصيته الفريدة

المميزة، فإنه يشبه الآخرين في مجتمعه في بعض الخصائص التي تميزه كفرد ينتمي لهذا المجتمع (٣٨: ١٩٩٨)، ويعطيه ذلك الأهلية، لأن يكون على أتم استعداد أن يعمل لمصلحة وطنه ويحافظ على أمن هذا الوطن وسلامته ليعبر عن هويته التي يؤمن بمبادئها ويتمسك بها.

وفي دراسات سابقة قمت بإلقاء الضوء على العوامل والأسباب التي تؤدي إلى انحراف الأحداث، والتي كشفت عن مدى مسؤولية المجتمع والأسرة في حدوث هذه الظاهرة، كما استنتجت أيضا أن الحدث المنحرف هو ذلك الابن الذي ينقصه التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي (انظر: Alqassemi, Mahra ١٩٩٣؛ القاسمي، مهرة، ٢٠٠٨).

وفي دراسة قام بها سنة ١٩٦٦ عن «مفهوم الذات (Self- Concept) وعلاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين» يؤكد الدكتور حامد عبد السلام زهران (٤٣٣:١٩٩٩) رأي كارل روجرز [(١٩٥١)] حول ارتباط مفهوم الذات الموجب بالتوافق النفسي، وبالتالي يرى أن أي خلل في مفهوم الذات يمكن أن يكون دليلا على سوء التوافق. كما توصل زهران في نفس الدراسة ومن خلال المقارنة بين جماعة مفهوم الذات الموجب وجماعة مفهوم الذات السلبي إلى نتائج تدل على أن هناك تميزا جوهريا بين المجموعتين في المتغيرات التالية: الراحة النفسية والبهجة، والتوافق المدرسي والتوافق الاجتماعي والتوافق الأسري والتوافق الصحي، والمقدرة الأكاديمية، وقوة الأنا، والثبات الانفعالي، ... والوضوح العقلي والميل الأدبي والتحصيل الدراسي. وقد حصل أفراد جماعة مفهوم الذات الموجب على درجات أعلى في كل من هذه المتغيرات عن تلك الدرجات التي حصل عليها أفراد جماعة أفراد مفهوم الذات السلبي (ص من ٤٣٢-٤٣٤).

كما تشير دراسات أخرى نفسية واجتماعية إلى أهمية «مفهوم الذات» في تشكيل السلوك الإنساني ومسؤولية مؤسسات التنشئة الاجتماعية في غرس مفهوم إيجابي للذات عند الأبناء (Purkey, W. ١٩٨٨؛ المطوع، روضة عبد الله ١٩٩٨).

ويعتبر الدكتور إبراهيم النفيثان مفهوم الذات بمثابة العنصر الأساسي في الشخصية الإنسانية، وأنه من العوامل المهمة في تشكيل السلوك من حيث ارتباطه بأمور كثيرة، منها مقدرة الفرد على المنافسة ومستوى طموحه وتحصيله الدراسي، وكذلك توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي (١٤٢٦ هجرية).

ويقول وليم جيمس :« الذات هي كل ما تنطوي عليه النفس من عناصر كيان وجداني شامل» (الجسماني، عبد العلي ١٩٩٤:٣٥). كما أنها الشعور والوعي بكينونة الفرد، وهي تنمو وتنفصل عن المجال الإدراكي تدريجيا. وتتكون بنية الذات نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية (زهران، حامد ٩:٢٠٠٣-١-).

ويذهب هاجز Hages (١٩٩٤) إلى أن المدركات المتصلة بذات الفرد وما تشتمل عليه من أحكام قيمية تشكل موجهات أساسية لسلوكه ومدى ما يتمتع به من تكيف، لذا يعتبر مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في حياة الفرد، حيث يعبر عن مدى اعتزاز الفرد بنفسه وثقته بها. كما يرتبط مفهوم الذات بالقدرات والاستعدادات والإنجازات التي يتمتع بها الفرد (النفيثان، إبراهيم ١٤٢٦ هجرية).

ولقد أصبح لمفهوم الذات في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة في كثير من ميادين علم النفس وخاصة في التوجيه والإرشاد النفسي، وفي «العلاج الممركز حول العميل» أو «العلاج غير الموجه». واعتبر التوجه لمفهوم الذات عند الفرد المراد تشكيل سلوكه أمرا ضروريا لإحداث التغيير في هذا السلوك، وهذه قضية تتصل بحاجة الفرد إلى الاعتبار الاجتماعي وما يترتب عليه من إشباع أو إحباط متطلبات الذات لهذا الاعتبار. ونتيجة للخبرات التي تمر بها الذات في هذا المجال يتكون اعتبار الفرد للذات (Self-Regard) فينمي في نفسه اتجاها نحو تقدير الذات(Self- Appraisal) ويكون هدف الفرد من كل هذه العمليات، سواء وعي بذلك أم لم يع، أن يحقق ذاته (الحفني، عبد المنعم ٤٧٩:٢٠٠٣).

ويرى كل من سنيج Snygg وكومبس Combs أن «كل السلوك بلا استثناء محدد بشكل كامل ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن الحي الذي يقوم بسلوكه. بمعنى، أن الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي إلا نتيجة إدراكه للموقف وإدراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم فيها بفعل معين. في الواقع، إن الإدراك هو سبب السلوك. وكيفية شعور الشخص وتفكيره يحددان طريقة فعله» (لابين، والاس و جرين، بيرت ١٥:١٩٧٩).

ووظيفة مفهوم الذات، وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، لذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. وينمو مفهوم الذات تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة. وقد تمتص الذات قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات، وتنمو الذات نتيجة النضج والتعلم (زهران، حامد ٩:٢٠٠٣-١-).

وتعتبر نظرية كارل روجرز (١٩٤٧) Carl Rogers من أهم النظريات التي تناولت موضــوع مفهوم الذات. وتتكون الذات طبقا لهذه النظرية، من المدركات أو التصــورات الشــعورية التي يكونها الفرد عن نفســه، عمن يكون وعن كيفية علاقته بالبيئة. ومن وجهة نظره يعتبر مفهوم الذات من أهم العوامل المؤثرة على شــخصــية الفرد وتوافقه النفســي، وهو الذي يحدد ســلوك الفرد الذي يؤدي إدراكه إلى اســتجابته للبيئة الموضوعية من أجل إشباع حاجاته، كما يعتبره منتجا اجتماعيا، يتطور نتيجة علاقة الفرد بالآخرين وتفاعله معهم وســعيه للتكيف مع المجتمع. ويذهب روجرز إلى أن لدى الفرد حاجة ملحة إلى الشــعور بالتقدير الإيجابي ســواء كان ذلك نابعا من الفرد نفســه أو من الآخرين. ويعتقد أن ميول الفرد إلى تحقيق الذات وتطويرها يرجع إلى تقبل وتشجيع البيئـــة المحيطة به له (١٩٨٨ Purkey؛ عباس، فيصل ٤٣ -١٩٨٧:٤٤).

وطبقا لنظرية روجرز عادة ما تكون تصــرفات الشــخص متســقة مع مفهوم ذاته، وعندما تكون الخبرات التي يمر بها تسير بعكس هذا الاتساق فإن ذلك يشكل تهديدا لشخصيته، وقد يؤدي للاضطرابات الانفعالية فيصبح الفرد نتيجة لذلك عرضة للصراع كما يكون أقل تكيفا. ويعتقد روجرز بإمكانية تغيير مفهوم الذات عن طريق النضج والتعلم، ويتم ذلك بواسطة العلاج النفسي وذلك من خلال إعادة تنظيم التصورات التي يدركها الفرد عن ذاته. ولصياغته لهذه المفاهيم، يهدف روجرز إلى فهم أفضل لسلوك الفرد (عباس، فيصل ١٩٨٧:٤٤).

وقد أصبح الاهتمام بالوقاية من الاضطرابات والانحرافات السلوكية نقطة التقاء بين العلوم الاجتماعية والنفســية، التي تجمع على أن الوقاية خير من العلاج، بل وعن طريقها يمكن الاســتغناء عن العلاج ويقول زهران (٢٠٠٣:٣٠١-٣-): «إن الطن من الوقاية يكلف المجتمع أقل مما يكلفه جرام واحد من العلاج، فضلا عن أن حصيلته تشمل المجتمع بأسره». وهنا يمكن القول أيضا بأن أهمية هذه المسألة ترتبط بالبعد الاقتصادي، فهي إذًا مشكلة مجتمعية بامتياز لها ما للمجتمع وعليها ما عليه.

يعتمد هذا الكتاب على مسلمات أساسية مفادها أن السلوك السوي للأبناء مرجعه مدى ما يتمتعون به من « مفهوم إيجابي للذات»، والذي يتأثر إلى حد كبير بمدى التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي الذي يعيشونه. كما يلقي الضوء على أهمية دور التنشئة الاجتماعية في تشكيل السلوك السوي للأبناء وأهمية تحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي لهم. وتأثير ذلك على مفهوم الذات لديهم. وذلك من خلال الدراسة التحليلية الاستقرائية

لمجموعة من الأدبيات المتخصصة في السلوك الإنساني والتنشئة الاجتماعية، وكذلك الاعتماد على المناقشة النقدية(Critique) لمقولات أهم رموز بعض النظريات المفسرة للسلوك الإنساني، ومدى مساهمتها في إثراء الجانب المعرفي لأ سباب وخ صائص الـسلوك الإنـساني ومقوماته (أنظر: عمر، محمد زيان ٢٠٠٢ ؛ داوود، عزيز ٢٠٠٥ ؛ ١٩٩٧ Fairbairn, G. and Winch, C. ١٩٩٦ ; Holloway, I.).

وقد يقتضـــي الأمر التنويه عن كيفية اســتخدام المراجع التي اعتمد عليها هذا الكتاب، وذلك لما لها من أهمية في البحوث العلمية. فتوخي الدقة في كتابة المراجع تســهل للقارئ الاســتفادة منها عند الرجوع إليها لاستخدامها في أبحاث يريد القيام بها، كما أنه يستطيع التأكد من مدى صحة ما نقل عنها.

وبالرغم من وجود عدة طرق لكتابة المراجع في العلوم الاجتماعية إلا أن أكثرها شــيوعا تلك التي تعتمد على ما يعرف ب (نظام-مؤلف-تاريخ).

(Author-Date-System). وهذه تعرف بنظام هارفارد (نسبة إلى جامعة هارفارد Harvard University) التي جاء في البدء منها، كما أن هذا النظام يرتبط ارتباطا وثيقا بالجمعية السيكولوجية الأمريكية (APA).

وقد جرت العادة أن تكتب المراجع وفقا لهاتين المدر ستين بدءا بالا سم الثالث أو الكنية للمؤلف، تليها فا صلة، ثم يكتب أول حرف من الا سم الأول ثم نقطة تليها أول حرف من الا سم الثاني إن ا ستخدم، ثم نقطة ثم يو ضع التاريخ بين قو سين، يتبع بعنوان الكتاب مكتوبا بخط مائل أو يو ضع تحته خط، ثم نقطة يليها بلد النشــر ، يوضــع بعدها نقطتان لتنتهي بدار النشــر. أما بالنســبة للتوثيق في متن الكتاب فيكتب الاســم الثالث للمؤلف ثم فا صلة ثم يكتب أول حرف من الا سم الأول، ثم نقطة ، تتبعها سنة النشر وأحيانا رقم صفحة المصدر، ويوضع الجميع بين قوسين.

وقد حاولت التقيد بهذا النظام قدر الإمكان وخاصة بالنسبة للمراجع الأجنبية، إلا أنه مراعاة للخصوصية في صيغة الأسماء العربية(حيث أن كثيرا ما تكون الأسماء متشابهة)، قمت بكتابة الاسم الأول وأحيانا الثاني كاملا بعد الفاصــلة التي تأتي بعد الاســم الثالث لمؤلف المرجع الذي اســتخدمه، وذلك بدلا من الاكتفاء بالحروف، وفي كلتا الحالتين(قائمة المراجع ومتون الكتاب)، اقتناعا مني أنه بهذه الطريقة ســيســهل تعرف القارئ على المؤلَّف الذي تم النقل منه.

كما يجب التنويه أيضا إلى أنه إلى جانب الكتب والدوريات المطبوعة التي شكلت مصادر معظم معلومات هذا الكتاب، تمت الاستفادة من الدوريات والمقالات التي أمكن الحصول عليها من الإنترنت، وذلك بعد التحقق من صحة معلوماتها والتأكد من مصداقية مصدرها. ومن الأمور الجديرة بالتنويه أيضا أن هناك من المنظرين من لا يحبذ استخدام ضمير المتكلم في الأدبيات، ويفضل استخدام صيغة المبنى للمجهول أو بصيغة الغائب بدلا منها، بينما يسير الاتجاه العام في الوقت الحاضر إلى قبول الاستخدام سابق الذكر، وفي هذا الكتاب قمت باستخدام كل طريقة منهما في الموضع الذي وجدته أكثر ملائمة لها.

يتناول الفصل الأول مناقشة مفاهيم المسلمات الأساسية التي يعتمد عليها هذا الكتاب، مثل: مفهوم الذات، التوافق النفسي، التكيف الاجتماعي، والتي يرى علماء النفس والتربية أن مراعاة هذه الجوانب عند الفرد ضروري لاكتسابه شخصية سوية. ويناقش الفصل الثاني أهم الرموز لبعض النظريات المفسرة للسلوك الإنساني، وإلقاء الضوء على مدى التطابق والاختلاف فيما بينها، وأهمية الأخذ في الاعتبار، النظرة التكاملية إلى هذه النظريات في تفسير السلوك الإنساني ومدى صلاحية تطبيقها على مجتمعاتنا العربية. أما الفصل الثالث فيناقش السلوك الإنساني ومحركاته مثل الغرائز والدوافع والحاجات. ويتضمن الفصل الرابع مسألة التنشئة الاجتماعية ودورها في تشكيل سلوك الفرد وذلك من خلال قنواتها المختلفة والقضايا التي يجب التركيز عليها. بينما يتناول الفصل الخامس كيفية الأسلوب الأمثل لتعامل الآباء مع الأبناء، مع الأخذ في الاعتبار كيفية تحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي بصفتيهما بعدين أساسيين لصحة الأبناء النفسية وتشكيل سلوكهم السوي، ثم ينتهي الكتاب بخاتمة تتضمن الإرشادات.



مقدمة الطبعة الثانية

جاءت كتابة الطبعة الأولى لهذا الكتاب في وقت كنت فيه غارقة في وسط كم كبير من الالتزامات الأكاديمية والمشكلات التي واجهتها، حيث كنت لم أتوصل وقتها لقرار حاسم بالنسبة لاستمرار أو توقف دراستي لنيل درجة الدكتوراة من «جامعة إكستر» في المملكة المتحدة البريطانية. وكانت نتيجة التضارب في الأولويات بين البحث الأكاديمي والبحوث التي أقوم بها، وهي متعددة، من خلال قسم البحوث الاجتماعية بمكتبة اليقظة العربية برأس الخيمة، أن اتسم هذا الكتاب في طبعته الأولى بوجود أخطاء لم أستطع التحقق منها إلا بعد أن انهالت علي الانتقادات من بعض القراء والذي جعلني ألجأ إلى طباعته مرة أخرى.

وإذ أتقدم اليوم بالشكر لكل من نبهني إلى الأخطاء السابقة، أرجو المعذرة من آخرين أن أختلف معهم. فهناك من وجد هذا المؤلف على أنه طغى فيه الجانب الديني الإسلامي على الجانب السيكولوجي العلمي، والمفروض في ظنهم أن ذلك يفرغ القضايا العلمية من مضمونها وينقص من الموضوعية العلمية . والحقيقة، أن موضوعية الباحث في العلوم الاجتماعية ليست مطلقة، بل عليه أن يختار ما يراه مناسبا من النظريات الغربية، والتي ما هي إلا نتاجا فكريا من البشر وللبشر عامة، قابل للتطبيق والتعديل كما يقبل النقد والإلغاء.

كما اختلف مع آخرين أيضا، أدّعوا بأنني اعتمدت على النظريات الغربية كإطار تفسيري للسلوك الإنساني وانتهيت إلى التأكيد على أهمية غرس المثل الأخلاقية عند الأبناء، وهنا أيضا لا أرى تناقضا في ذلك، فالأخلاق هي قيم عالمية، وهي صمام الأمان للفرد والمجتمع معا.

وأخيرا بإصدار هذه الطبعة أرجو أن أكون قد قللت بقدر الإمكان من الأخطاء السابقة وسأتقبل مع الشكر الجزيل أي نقد يوجه لي من القراء الكرام راجية من الله أن أبلغ به هدفي من إصداره في إتاحة المعرفة العلمية لأبنائنا الطلبة وغيرهم من الباحثين. كما أتمنى أن يجد فيه الآباء والمربون الفائدة المرجوة.



الفصل الأول
المفاهيم والمسلمات الأساسية

التحليل النظري

تشـكل المفاهيم (Concepts) أهمية بالغة في البحوث العلمية الاجتماعية، فهي من الرموز المهمة للغة، وإذا كانت اللغة أداة أساسـية للفكر والتواصـل فإن أهمية المفاهيم تكمن في كونها الأسـاس الذي يربط بين ذلك الفكر وهذا التواصــل (Nachmias and Nachamias ١٩٨٥:٢٧) فهي الوســيلة الرمزية التي تتيح للإنســان التعبير عن المعاني التي ينقلها لغيره، كما أنها تعبر عن الصـفات المجردة والوقائع والحوادث التي منها ما يدرك بالحواس ومنها ما لا يقع في دائرة الحواس، لذا تختلف دلالاتها من مكان إلى غيره ومن زمن لآخر، مما يشكل صعوبة في دقة تحديد المصطلح (أبو النصر، محمد زكي ٢٠٠٨:٢٤).

وللمفاهيم وظيفة تســاعد على فهم الظواهر الاجتماعية وتكوين الأفكار عنها، ومن شــأن هذه الأفكار تمكين الباحث من تحديد تصـورات عامة عن الواقع موضـوع الدراسـة، ويؤدي ذلك بالتالي إلى بناء النظرية ومن ثم التفســير والتنبؤ (Nachmias and Nachamias ١٩٨٥: ٢٩). ويحتوي هذا الكتاب على عدد من المفاهيم، تم الحرص على تعريف كل منها من وجهات نظر عدة، قد تتفق فيما بينها وقد تختلف، لمنظرين وباحثين في مجال العلوم النفسـية والاجتماعية. وقد قمت بقدر المسـتطاع بإبداء رأيي الخاص تجاه أي من هذه المفاهيم ا ستنادا إلى القناعة التي تو صلت إليها بعد التدقيق والتمحيص. إلا أنه مما يزيد الأمر حيرة، أن هناك عددا من المفاهيم تم تعريفها من بعض الباحثين بطريقة تكاد تكون متطابقة مع تعريفات مفاهيم أخرى، ولعل ذلك راجع إلى قناعة الباحث بما يراه مناسبا للتعبير عما يريده، وذلك من منطلق تصوره للواقع الذي يحاول تفسيره في ضوء ذلك المفهوم.

وقد تحدثت في المقدمة عن المسلمات الأساسية التي اعتمد عليها هذا الكتاب كإطار نظري يوجه مسار تقصي المعلومات التي تساعد على فهم الضروريات الأساسية التي من شأنها تشكيل سلوك سوي للأبناء. وتشتمل هذه المسلمات على المفاهيم التالية: مفهوم الذات، والتوافق النفسي، والتكيف الاجتماعي، كأبعاد مهمة لتشكيل السلوك السوي للأبناء على مؤسسات التنشئة الاجتماعية أن تأخذها في الاعتبار.

ورغم كثرة المفاهيم وتنوعها التي تضـمنتها ثنايا هذا الكتاب، إلا أنه اقتصـر هذا الفصـل على مناقشـة المعاني والخصائص النظرية لتلك التي ترتكز عليها المسلمات التي تم الاعتماد عليها، ونناقشها فيما يلي:

أولا : مفهوم الذات (Self- Concept)

يستخدم «مفهوم الذات» على نطاق واسع في مجال الدراسات التربوية والنفسية، لدرجة أنه أصبح وكأنه يمكن فهمه بسهولة وبدرجة لا مجال للشك فيها. والحقيقة أن مفهوم الذات لا يعدو أن يكون أكثر من شكل سيكولوجي أو بناء خيالي، يهدف إلى مساعدة الباحث في علم النفس على التفكير في الظواهر التي يدرسها. ويمكن القول بأنه ليس المقصود بمفهوم الذات على أنه كيان داخلي أو مادة محددة أو عامل نفسي يمكن رؤيته أو قياسه بطريقة مباشرة، وإنما هو مفهوم يمكن الاستدلال عليه عن طريق السلوك (لابين، جرين بيروت لابين، والاس وجرين، بيرت ١٧:١٩٧٩).

ويعرف الدكتور حامد زهران مفهوم الذات (Self-Concept) على أنه: «تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية» (٢٠٠٥:٩٥). وترى آمال باظة أن مفهوم الذات هو « تنظيم للإدراكات لدى الفرد و شبكة الخبرات التي كونها عن ذاته، وتشمل الصور الجسدية والانفعالية وغيرها التي تكونت عبر فترات حياته من خلال احتكاكه بالآخرين» (٢٠٠٨:٨٩).

ويذهب ويليام بوركي (١٩٨٨) William Purkey إلى أنه يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه ذلك الكل المعقد والنسق المنظم والدينامي الذي يتكون من المعتقدات المكتسبة والاتجاهات والآراء التي يراها الفرد كتعبير حقيقي لوجوده الشخصي. ويعرف عز الدين الأشول مفهوم الذات على أنه: « تكوين منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، كما أنه يحدد إنجاز المرء الفعلي، ويظهر جزئيا في خبرات الفرد بالواقع، ويتأثر تأثرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص... » (سليمان، محمد عبد العزيز ٢٠٠٠).

ويعتبر ليون Lewin مفهوم الذات «بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس» ويعرفه بأنه: «فضاء الحياة التي ترتبط بالخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد وتقييمه للأمور والأفكار والإدراكات للأحداث والأشياء المهمة وكذلك خطة المستقبل» (لابين، والاس و جرين، بيرت ١١:١٩٧٩) ويذهب إلى أن الفرد عندما يقوم بسلوكه إنما يتصرف وفقا لكيفية إدراكه لنفسه في لحظة قيامه بهذا السلوك (المرجع السابق ص ١٦).

وإدراك الفرد لنفسه يشتمل على الأبعاد المتعددة لذاته، وكذلك الرغبات المختلفة والمتناقضة أحيانا. وهذا الإدراك من شأنه أن يساعد الفرد على اتخاذ القرارات السليمة التي تصادفه في حياته الاجتماعية أو رفض تلك التي تشوبها الأخطاء. فكلما كان الإنسان أكثر إدراكا لذاته وأكثر عمقا لمكنونها، كان ذلك أكبر عونا له لاتخاذ القرارات السليمة. إلا أنه يمكن القول، إن اتخاذ القرارات الرشيدة يرتبط أيضا بأفكار الفرد ومشاعره والعمليات اللاشعورية التي تكمن في جانب من شخصيته (Craib, I. ١٩٩٨:١٧٢)، فكلما تمتع الفرد بجهاز نفسي سليم يخلو من الأفكار المشوشة والمشاعر المذبذبة أو اللا إيجابية والعقد النفسية كانت قراراته أكثر صوابا.

ويعتبر «مفهوم الذات» أحد الأبعاد التي تشتمل عليها الذات، وهذه الأبعاد(Dimensions) ، إلى جانب مفهوم الذات هي: تقدير الذات، تأكيد الذات، تحقيق الذات، والتحكم الذاتي (انظر: باظة، آمال عبد السميع ٨٩- ٢٠٠٨:٩١؛ ١٩٩٦ ١٨٦-١٩٩٦:١٨٩ Waters, M.) ، وسأتناول هذه الأبعاد الأخيرة باختصار وذلك قبل التطرق إلى مناقشة مفهوم الذات وهو البعد الأساسي لمسلمة هذه الدراسة:

تقدير الذات أو اعتبار الذات (Self-Esteem)

يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهوم الذات، حيث يشكل طبقا لعلم النفس الحديث أحد أنظمة الشخصية. وبينما يمثل مفهوم الذات الجانب المعرفي من الذات، فإن تقدير الذات يمثل الجانب الوجداني منها، بمعنى أنه إضافة إلى ما نكونه من أفكار حول من نكون (مفهوم الذات)، فإنه تتكون لدينا كذلك مشاعر خاصة حول كيف نكون (تقدير الذات)، فيشير بذلك تقديرنا للذات إلى مدى درجة إعجابنا بأنفسنا، وكذلك إلى مدى ما نعطيها من قيمة وأهمية (المطوع، روضة ١٩٩٨:٣٥).

ومن هنا يمكن القول بأن تقدير الذات يعني اعتقاد الفرد عن نفسه من حيث إمكاناته ومنجزاته واحترامه لذاته ومواطن قوته وضعفه وعلاقاته بالآخرين، ومدى ما يتمتع به من الاستقلال والاعتماد على النفس، وقد يكون احترام الشخص لذاته عاليا أو منخفضا (البخاري، أمين ٢٠٠٨؛٢٠٠٦:٦٧٩ Colman, Andrew).

وهذا يعني، أن تمركز الفرد حول ذاته أو عشقها يعتبر نوعا من النرجسية، وفي نفس الوقت يمكن القول، عندما ينظر الفرد لذاته بدونية يعتبر ذلك دليلا على قابليته للإصابة بالاكتئاب. فتقدير الذات يعبر عن الرضا والتقبل للجوانب الذاتية للفرد (جسدية وانفعالية ومعرفية وغيرها) دون التعالي والزهو بها، ولا التحقير والتقليل من شأنها (باظة، آمال عبد السميع ٨٩-٩١ : ٢٠٠٨).

ويحدث اعتبار الذات القوي عند الشــخص نتيجة ما يتمتع به من مفهوم إيجابي لذاته وثقته بها وتقبله لها وللآخرين، وتوافقه مع نفســه ومع الآخرين. وبالعكس، فإن اعتبار الذات الضـعيف قد يكون نتيجة لظروف اجتماعية سيئة متكررة تعرض لها الطفل في مراحل النمو كالتفكك الأ سري، والمعاملة الـسيئة من الوالدين أو المحيطين به، وكذلك تعر ضه للتربية الخاطئة التي قد تتمثل في القسوة الزائدة أو التدليل الزائد، والأخطر منهما التذبذب بين ذلك التدليل وتلك القسوة.

وقد يخلق الفشــل المتكرر عند البعض الاعتقاد بعدم جدواهم وبأنهم فاشــلون فهم يتوقعون الفشــل ويتنبئون بحدوثه مسبقا. ويؤدي هذا الاعتقاد السلبي إلى ترك العنان للاشعور إلى التردد عند مواجهة أي تحد مع الاستسلام أو الهروب مبكرا (Craib, I. ١٩٩٨:١٧٢ البخاري، أمين ٢٠٠٨).

تأكيد الذات(Self-Assertion)

وهو بعد آخر في نظرية الذات. ويتميز السلوك التوكيدي بحرية التعبير عن الانفعالات والآراء والمشاعر الودية والعاطفية وغيرها. وهو الســلوك المعبر بشــكل ملائم ومحافظ عن حقوق الذات وحقوق الآخرين بأسلوب إيجابي وفعال بعيدا عن العدوانية أو الانسحابية (باظة، آمال عبد السميع ٨٩-٩١ : ٢٠٠٨).

تحقيق الذات (Self-Actualization)(Self- realization)

ويعرف تحقيق الذات على أنه «دافع الفرد لإدراك قواه الكامنة وفهمه لنفسه ورغبته لإثبات أنه فرد متكامل الشخصية» (Colman, A ٢٠٠٦:٦٧). وهو أيضا الهدف الذي له معنى ويود الفرد تحقيقه في حياته، ويتسع نطاق الهدف باتساع ثقافة الفرد ومستوى تعلمه وخبرته. ومع تحقيق الهدف يشعر الفرد بقيمة الحياة ويصبح أكثر قدرة على العطاء (باظة، آمال عبد السميع ٨٩-٩١ : ٢٠٠٨). ويعرف الدكتور أحمد بدوي تحقيق الذات كمصطلح في علم النفس على أنه: «النمو المتوازن للشخصية. ويعني ذلك قبول مختلف جوانب الشخصية المندمجة في كل متواز لا يعلو فيه جانب على آخر» (١٩٧٨:٣٧٣).

التحكم الذاتي Self-Control

يعرف كمال دسوقي [(١٩٩٣)] التحكم الذاتي، على أنه: «ضبط يمارسه الفرد على مشاعره واندفاعاته وتصرفاته، و القدرة على كبح الاندفاع. ويعرفه مورو [(Morrow ١٩٨٥)] على أنه: « القدرة على توجيه سلوك الفرد والتحكم فيه بصورة ملائمة دون ضبط خارجي في أي موقف يتم تعرضه له» (باظة، آمال عبد السميع ٩١ :٢٠٠٨).

ويرى مورو [(١٩٨٥)] أن «التحكم الذاتي» يتم من خلال ثلاثة عمليات أساسية كالتالي:

١. **تدعيم الذات(Self-Reinforcement).** ويقصد به التدعيم الذي يقدمه الفرد لذاته عن طريق الإثابة أو العقاب والتي ترتد للذات بصورة ضمنية أو ظاهرية.

٢. **رؤية الذات (Self-Monitoring)**. وهي عملية تتطلب من الفرد أن يجري ملاحظاته لسلوكه والمواقف التي تظهر فيها وأسبابها ونتائجها.

٣. **تقييم الذات (Self-Evaluation)**. وهي العملية التي يقوم بها الفرد للحكم على درجة أدائه للسلوك تبعا لمصادر ومعايير مختلفة بعضها خاص بالفرد، وبعضها من الوسط الخارجي ومؤثراته (باظة، آمال عبد السميع ٩٢:٢٠٠٨).

كيفية تكوين مفهوم الذات

هناك عدة عوامل تؤدي إلى تكوين مفهوم الذات عند الفرد. أولها، التمكن من معرفة الكثير من المعلومات عن نفسه والمحيطين به. ونتيجة لتفاعله مع الآخرين واحتكاكه بهم، تنشأ المشاعر والعواطف والأحاسيس التي تتراكم لديه يوما بعد يوم. ويكتسب الفرد، نتيجة لذلك الخبرة، عما يمكن أن يخفف من آلامه و كيف يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في حياته، كما يمكنه إدراك الأمور التي تنفعه ومسبباتها.

وتدريجيا تتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته، وكذلك تتضح صورته للآخرين، ومع ازدياد الخبرات اليومية، يصبح قادرا على تمييز المواقف والأحداث وتأثيراتها المختلفة عليه. ويتصدى الفرد للتأثيرات السلبية التي تواجهه فيعوقها من النفاذ إلى نفسه، بينما يسمح بمرور التأثيرات الإيجابية التي تتفق مع اتجاهاته وميوله الخاصة. وبتشابك هذه العوامل الذاتية (نظرة الفرد الخاصة لذاته) والعوامل الاجتماعية (نظرة الآخرين اليه وتقديرهم له وانطباعاتهم نحوه) يتكون مفهوم الذات للفرد الذي يميزه عن غيره (زيد، دينا موفق ٢٧:٢٠٠٨).

أنواع مفهوم الذات

يمكن التحدث عن ثلاثة أنواع أساسية لمفهوم الذات:

١ . مفهوم الذات الإيجابي (Positive Concept)

يعبر مفهوم الذات الإيجابي عن تقبل الفرد لذاته ورضاه منها، ويتبلور ذلك في صورة واضحة وجلية للذات، يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به. ففي تعامله مع الآخرين، يكون الفرد دائما حريصا على احترام ذاته وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها، وتظهر عليه الثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي.

وتلخص الدكتورة روضة المطوع خصائص مفهوم الذات الإيجابي كما يلي:

ا. إن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي للذات يرسمون لأنفسهم أهدافا واقعية.

ب. إنهم يتقبلون أنفسهم والآخرين على ما هم عليه.

ج . تتسم قيمهم ومواقفهم بالحوار البناء.

د . يميزون أثناء تصرفاتهم بين الوسائل والغايات (١٩٩٨:٤٩).

(٢) مفهوم الذات السلبي (Negative Self-Concept)

يمكن التحدث عن نمطين من أنماط مفهوم الذات السلبي:

يتمثل النمط الأول، في عدم انتظام فكرة الفرد عن نفسه، حيث يفتقر الإحساس بثبات ذاته وتكاملها، فهو لا يعرف مواطن ضعفه وقوته، ويدل هذا على سوء تكيفه. أما النمط الثاني لمفهوم الذات السلبي، فيتمثل في اتصاف الفرد بالثبات والتنظيم ومقاومة التغيير. وفي كلتا الحالتين يؤدي ذلك إلى القلق والشعور بالتهديد.

وكثيرا ما يكشف أسلوب حديث الفرد وتصرفاته الخاصة أو من خلال تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين، المفهوم السلبي لذاته. فالفرد في هذه الحالة يكون غير قادر على التوافق مع مجتمعه، ويعبر علانية بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه يعاني من المشاكل والهموم أو عدم الاستقرار النفسي ، إلى آخره. كما يتحدث البعض بأنهم مكروهون من الآخرين أو لا ينالون تقدير الآخرين مهما فعلوا؛ لذا فهم يشعرون بأنهم لا قيمة لهم ولا أهمية لوجودهم (زيد، دينا موفق ٢٠٠٨:٢٧).

ويذهب Purkey بوركي أنه إذا تعرض الفرد لتجربة ما لا تتفق مع مفهوم الذات لديه، ربما يشــكل ذلك تهديدا على ذلك المفهوم الذي يزداد عنادا مع ازدياد تلك التجارب، فيصر على السعي ليحافظ ويحمي نفسه. وعندما يفشــل الفرد في حل التناقض بين ما يعتقده هو وذلك الذي يمليه عليه الواقع نتيجة الظروف التي يواجهها، تظهر مشكلات متعددة في طريقة التفكير لديه، منها، ثنائية المنطق، أي أن يكون مضادا جدًا لفكرة ما ، أو مؤيدا لها بشدة ، أو يستعجل في تعميم الأشياء اعتمادا على معلومات قاصرة لديه. وبذلك يتشكل مفهوم ذات سلبي لدى الشخص (١٩٨٨).

٣. مفهوم الذات الخاص (Private Self- Concept)

ويشير هذا المفهوم إلى فهم الفرد لذاته كما هي عليه من وجهة نظره، أي الجزء السري الشخصي الذي يتعلق بخبراته الذاتية التي تنطوي على أمور مخجلة ومعيبة لا يجوز إظهارها أمام الآخرين. ويحتل مفهوم الذات الخاص المنطقة بين الشعور واللاشعور، ولكن لديه الاستعداد لتحوله إلى منطقة اللاشعور.

وهو يتضــمن مخاوف الفرد ومشــاعره المتصــلة بعدم الأمن ونقاط الضــعف التي يخفيها عن الآخرين . ويعتبر مفهوم الذات الخاص في غاية الأهمية والخطورة، فمن الســهل على الفرد الكشــف عن كل شــكل من الأشــكال الســابقة من مفهوم الذات دون أن يلجأ إلى الحيل الدفاعية، ولكنه بالنســبة لمفهوم الذات الخاص من الصعب الكشف عنه، وهنا تكمن الخطورة حيث لا تجد المشكلة طريقها إلى الحل وتترك تأثيرات سلبية على الفرد تتمثل في المشكلات النفسية (زهران، حامد ١٠:٢٠٠٣).

وإذا كان «مفهوم الذات» مجرد أداة تصورية لتسهيل دراسة الظواهر النفسية، فإن الذات شيء مختلف شغل جوهرها وماهيتها شتى العلوم الإنسانية. فهي كينونة الفرد وهي شخصيته التي تنمو وتنفصل تدريجيا عن مجاله الإدراكي، وبينما يعتبر مفهوم الذات مفهوما شعوريا يدركه الفرد، فإن الذات تحتوي على عناصر لاشعورية لا يدركها الفرد (زهران، حامد ١٠:٢٠٠٣).

وفي كتابه (Mind, Self and Society, ١٩٣٤) يفرق ميد Mead بين كل من الذات ومفهوم الذات، ويقول إن للشــخصــية مظهرين: الأول، (I) «كفاعل»، وهي تلقائية، داخلية، خلاقة، وذاتية. وهذه هي الذات التي تتطور من خلال اتصال الفرد بالآخرين ومن خلال ما يتعرف عليه من رموز اجتماعية. أما الثانية (me) «كمفعول به»، وهي موضــوعية وتتشــكل من خلال اتجاهات الآخرين المنظمة والتي ترتبط بالمجتمع الواســع؛ لذلك هي أكثر اجتماعية وحتمية. وهذه هي «مفهوم الذات» حيث يرى الأفراد أنفســهم من خلال نظرة الآخرين لهم، انظر : (Scott, J, and Marshall,G. ٢٠٠٥).

وقد تعني الذات(Self) النفس (Psyche) فنقول مثلا: الشـيء ذاته، أي نفسـه، والشـيء في ذاته، أي في حقيقته بصرف النظر عن مدى تصورنا لهذا الشيء وما قد يحدث له من تغيرات، كما أنها هي الحقيقة وراء كل الظواهر بالنسبة للأشياء، وهي كل الشخصية، تدرك وتنفعل وتفكر وتدخل الخبرات، فهي بذلك تشكل قوام الشخصية، ومع ذلك لا يمكن اعتبارها «**الأنا**» (ego) فالأخيرة هي جزء من الشخصية الذي تتعامل مع الواقع (الحفني، عبد المنعم ٢٠٠٣:٤٧٦)، كما سيتضح لنا لاحقا.

وتسـتعمل كلمة الذات كمرادف لكلمة الشـخصـية، ويعني ذلك أن الفرد له كيانه الخاص وله صـفات وسـمات وخصـائص تميزه عن غيره، وهذا تأكيد لذاته ونفي وجوده في الآخر، فالآخر ليس هو، وهو ليس الآخر، فكلاهما مختلفان في الصفات والسمات والخصائص. هذا رغم إمكانية تشابههما في التكوين والبنية والخلق الإنساني. فالشخصية إذا « هي ذلك التنظيم لسمات وخصائص ودوافع الفرد النفسية والفسيولوجية والجسمية الذي يميزه عن غيره، والذي بإمكانه أن يكفل للفرد توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي» (الأمارة، أسعد: د.ت).

وللشـخصـية بالنسـبة لفرويد ثلاثة مكونات يتكامل بعضـها مع بعض لتشـكل السـمة العامة لها، وهذه المكونات هي: الهو والأنا والأنا الأعلى (كما سنرى في الفصل التالي). ويصف أسعد الأمارة كل مكون من هذه المكونات ووظائفها فيقول: إن «الهو» هي القدرة الغريزية التي تصرخ: أريد ذلك الشيء بدون ضوابط ولا محرمات أو ممنوعات. والأنا الأعلى هو الضمير المثقل بالذنب الذي يقول له، لا تستطيع أن تنال ذلك الشيء، أما الأنا فهو القوة العاقلة التي تقول: دعونا نرى ماذا نستطيع أن نفعل لحل الإشكال.

وإذا ما تمعنا في تعريف فرويد فإننا سـنجده، أنه يحتوي على الخصـائص البيولوجية والأخلاقية والفكرية للفرد، والتي تجعل منه ذاتا تتميز عن غيره، وبإلقاء الضوء على مزيد من التعريفات للشخصية سنعطي فكرة أكثر وضوحا عن طبيعة الذات أي الشخصية.

يذكر أسعد الأمارة عددا من التعريفات للشخصية، على أنها:

- مجموعة الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تظهر في العلاقات الاجتماعية لفرد بعينه وتميزه عن غيره.
- مجموعة الصـفات الجسـدية والنفسـية (موروثة ومكتسـبة) والعادات والتقاليد والقيم والعواطف متفاعلة كما يراها الآخرون من خلال التعامل في الحياة الاجتماعية.

- مجموعة التفاعلات الداخلية في الإنسان التي تظهر على سلوكه الخارجي وتنعكس على تصرفاته في مواجهة الأحداث التي تعتريه، وكذلك في مواجهة الأفراد المحيطين به، فيؤثر فيهم ويتأثر بهم، وكل فرد من أفراد المجتمع الإنساني يتميز عن غيره في تلك التفاعلات المنعكسة على سلوكه.
- كل الاستعدادات والنزعات والميول والغرائز البيولوجية الفطرية والموروثة، وهي كل الاستعدادات والميول المكتسبة من الخبرة.
- تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته (الأمارة، أسعد د.ت).

ويعرف أحمد زكي بدوي (١٩٧٨) الشخصية بأنها « نظام متكامل من مجموعة الخصائص الجسمية والوجدانية والنزوعية والإدراكية التي تعين هوية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد تمييزا بينا، وكما تبدو للناس أثناء التعامل اليومي الذي تقتضيه الحياة الاجتماعية» (ص ٣١١). كما يشير بدوي إلى صفات متعددة للأفراد وفقا للمزايا الشخصية التي تميزهم، فيقال مثلا: أن فلانا له شخصية، ويقصد به من له سلطان أو المتفوق.

ويشير بدوي أيضا، إلى«الشخصية المتكاملة» (Integrated Personality) ويقصد بها الشخصية التي تستطيع أن تتواءم مع السلوك العام في المجتمع. ويرى أن صفات الشخصية يمكن أن تستند على بعض العوامل مثل: العوامل «الوراثية» (genetic) والدور (role) والمكانة (status).

كما يرى أن كلمة الشخصية لا تقتصر على التعبير عن الجوانب الإيجابية للفرد، وإنما تعبر أيضا عن الجوانب السلبية له، ومثال ذلك أن تتصف شخصيته، بالشخصية المنفصمة (Dissociated Personality) ، ويقصد بها، تلك التي بها خلل عقلي مصحوب باضطراب الوعي، سمته تغير في الذات وتفكك هويتها، فيصبح للإنسان نتيجة ذلك شخصيتان أو أكثر(نفس المرجع ص٣١٢).

وبينما يرى البعض أن الشخصية تعني الذات، إلا أن بدوي يشير لها بنفس المعنى الذي تتصف به مفهوم الذات فيقول عنها: بأنها «مظهر الشخصية الذي ينطوي عليه إدراك الشخص لذاته (Self-Conception)»، أي، أنها الصورة التي يراها الفرد عن نفسه كنتيجة لتجاربه مع الآخرين، والطريقة التي يتعاملون بها معه، والانطباع الذي يكونه عن نظرتهم إليه (social self)، ويرى أن الذات تنمو خلال عملية التنشئة والتفاعل الاجتماعي (نفس المرجع ص٣٧٢).

وللذات بالنسبة لعلماء النفس معنيين: أحدهما يتعلق باتجاهات الشخص ومشاعره تجاه نفسه ومدركاته وتقييمه لها، وهنا يمكن النظر إلى الذات كموضـوع (Self-Object). أما المعنى الآخر، فيشـير إلى مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحمل السلوك والتوافق، وتشمل مجموعة نشطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك، وبهذا المعنى تعرف «الذات كعملية» (Self-Process) ، فالذات هنا، هي الفاعل (سليمان، محمد عبد العزيز ٢١:٢٠٠٠).

ويقول عبد العلي الجسـماني إن الذات عند الفرد يمكن النظر إليها من ناحيتين: الناحية الذاتية والناحية الموضوعية، فعندما يقول الفرد: « ها أنا ذا»، فهو يهدف إلى تأكيد ذاته كشيء موضوعي بالنسبة للآخرين، وكشيء ذاتي بحكم إدراكه لوجوده بين الآخرين (١٩٩٤:٣٥).

من كل هذه التعريفات يمكن التحدث باختصـار عن الخصـائص العامة للذات، والتي في معظمها تتوافق مع نظرية روجرز، وتتمثل في الآتي:

١. تنمو الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

٢. تمتص الذات من قيم الآخرين، وربما يتم إدراك تلك القيم بطريقة مشوهة.

٣. كثيرا ما يسلك الفرد أساليب تتسق مع ذاته، ويدرك تلك الخبرات التي لا تتسق معها بوصفها تهديدا للذات.

٤. قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم (سليمان، محمد عبد العزيز ٢٦: ٢٠٠٠ ؛ Arul, A.J ١٩٧٢).

بنية الذات

تتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة، وقد تمتص القيم السائدة في المجتمع وتحاول تحقيق التوافق والاتزان والثبات ويؤدي التعلم والنضـج إلى نموها وتشـمل عدة أشـكال، أهمها الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وهي كما يلي:

(أ) «الذات المدركة» **(Perceived Self)**، ويقصد بها المدركات والتصورات التي تصف خصائص الذات كما يتصورها الفرد لنفسه.

(ب) «الذات الاجتماعية» **(Social–Self)**، وهذه تعبرعن المدركات والتصـورات التي يعتقد الفرد أنها تحدد صورته عند الآخرين ويكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين.

(ج) «الذات المثالية» **(Ideal Self)**، ويقصد بها مدركات وتصورات الفرد تجاه الشخصية المثالية التي يود أن يكون عليها (زهران، حامد ٩:٢٠٠٣).

ويرى الدكتور محمد عبد العزيز سليمان أن الذات المثالية بالنسبة لروجرز تعني «مفهوم الفرد لذاته كما يود لذاته أن يكون عليه وتكون عليه قيمه المثالية». وهذه القيم قد يكتسبها الفرد نتيجة الخبرات التي يمر بها مباشرة، أو تلك التي يمتصها من قيم الآخرين. (٢٥:٢٠٠٠).

وتضيف الدكتورة آمال باظة (٢٠٠٨:٨٩) الذات الجسدية، وتعني صورة الجسد لدى الفرد وما يتمتع به البدن من قدرات أو ما يعتريه من أوجه القصور.

وأجدني أوافق الطالبي فيما كتبه عن تعريف الذات في موقع مكتوب الإلكتروني في ٢ ديسمبر ٢٠٠٩ :«الذات لا تكون على حق دوما، فنحن قد نخطئ دون أن نحس، فليس من حق الذات أن تفرض مواقف على الآخرين، كما ليس من حقها أن تقيم آراء الذوات الأخرى على أنها على صواب أو على خطأ، فما على الذات إلا أن تطرح ما لديها من فكر ثم تنسحب، والحوار مع الذوات الأخرى هو الذي يقرر مدى تقبل تلك الآراء أو المواقف التي تعرضها الذات. فقيمة ما تقدمه الذات من أفكار تتحدد بمدى قبول تلك الآراء من قبل الذوات المتحاورة في جو من التسامح والتنوع والاختلاف».

وأخيرا يجدر القول أن مفهوم الذات يشير إلى فكرة الفرد عن ذاته، وهذه تشكل حجر الأساس التي تقوم عليها شخصيته، وكلما ازداد الفرد معرفة لنفسه كان ذلك مؤشرا على توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي. وتتضمن هذه المعرفة القدرات والاستعدادات والميول والرغبات والمدركات الشعورية والانفعالات التي بإمكانه تصحيحها وتوجيهها. وكذلك تتضمن هذه المعرفة تصور الفرد عن علاقته بالآخرين وعن الصورة المثالية التي يتمنى أن يكون عليها ».

ثانيا: التوافق النفسي (Adjustment)

يهتم علم الصحة النفسية بعملية التوافق النفسي والعوامل المؤدية لها ومعوقاتها، ودراسة أسباب وتشخيص المشكلات والاضطرابات النفسية وعلاجها والوقاية منها (زهران ٩: ٢٠٠٥). والصحة النفسية بهذا المعنى ما هي إلا عملية توافق نفسي، يعتمد نجاحها أو فشلها على مدى نجاح الأساليب التي يتبعها الفرد للوصول إلى حالة التوازن النسبي مع بيئته (زهران، حامد ٢٧: ٢٠٠٥).

وتختلف النظريات التي تناولت عملية التوافق فيما بينها، فترى نظرية التحليل النفسـي أن التوافق يتم من خلال إشـباع الحاجات وكيفية التعامل مع الصـراعات الداخلية. وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن التوافق السوي يمكن أن يتم من خلال مهارة الفرد في التفاعل بنجاح مع بيئته، وتفسر النظرية الإنسانية التوافق، طبقا لاتجاهات النمو عند الأفراد كعملية مستمرة، بينما ربطت النظرية المعرفية بين التوافق عند الأفراد وتفكيرهم بطريقة منطقية، في حين تذهب السلوكية إلى أن السلوك التوافقي ما هو إلا محصلة للتعليم السوي (المحيسي،عثمان علي ٢٠٠١:٢٥٨).

و«التوافق النفسي» يعني عند كل من الدكتورة وداد الموصلي والدكتور حسن عبد الغني محمود « التحرر من توتر الحاجة، والشعور بالارتياح بعد تحقيق الهدف» (٢٠٠٧:١١٩)، ومثال لذلك ما يحدث للفرد عندما يتناول الطعام بعد شعوره بالجوع، وقتها يخف دافع الجوع إليه ويشعر بالارتياح وكذلك يحدث له عند حصوله على قسط من الراحة بعد تعرضه للتعب. وهناك كثير من الأمثلة التي يسلكها الإنسان لكي يحقق طموحاته، فكلما استطاع الفرد تحقيق الأهداف التي وضعها بسهولة ويسر، يصبح أكثر توافقا مع نفسه وبيئته. ولكن، عندما تتعذر تحقيق الأهداف لديه يتعرض الفرد للإحباط والصراع والقلق، ويلجأ إلى الحيل الدفاعية والنفسية (نفس المرجع ص ١١٩).

ويستخدم لفظ التوافق كمصطلح سيكولوجي أكثر من كونه سوسيولوجي ليعني إيجاد تناسق بين فرد أو جماعة من جهة وموقف اجتماعي معين من جهة أخرى (بدوي، أحمد زكي ١٩٧٨:٨)، ويعرف حامد زهران التوافق النفسي بأنه «عملية دينامكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة» (٢٠٠٥ :٢٧) .

وإذا ما أخذنا بمبدأ أن التوافق يعني عملية إشـباع للحاجات النفسـية والاجتماعية، فعلينا أن نعلم أن الشخص لا يتكفل بتنظيم إشباع حاجاته فقط، بل قد يتعرض لصراع بين هذه الحاجات يتوجب عليه إزاءها أن يتعلم كيف يواجه المواقف التي تتصارع فيها هذه الحاجات. وتنشأ مشكلة صراع الحاجات النفسية عند حدوث تعارض بين إشباع حاجة مع إشباع حاجة أخرى، بحيث يؤدي إشباع الحاجة الأولى إلى إحباط الثانية (المحيسني، محمد عثمان ٢٥٩: ٢٠٠١).

وبحسب كل من الدكتورة وداد الموصلي والدكتور محمود حسن عبد الغني، أن «الفرد الأكثر توافقا هو الفرد الأنجح في إشباع حاجاته من خلال فعالياته الاجتماعية، وهو الفرد الذي يتمتع بمستوى أعلى للصحة النفسية (الموصلي، وداد، ومحمود، حسن عبد الغني ٦١:٢٠٠٧).

ويمكن توضيح عملية التوافق النفسي من خلال أمرين:

أولا؛ التوافق من حيث كونه عملية سلوكية تؤدي إلى التكيف: فعندما يسعى الفرد إلى تحقيق التوافق، فعليه أن يتخذ سلوكا معينا من شأنه أن يؤدي إلى إشباع حاجاته الداخلية والخارجية، وحل الصراع إذا ما نشأ بين هذه الحاجات نتيجة التناقضات بينها. وهذه العملية السلوكية التي يقوم بها الفرد في مواجهة حاجاته وحل الصراع بينها هي التي تحقق له التوافق النفسي في النهاية.

ثانيا؛ التوافق من حيث كونه تحصيلا أو إنجازا: وهذا يعني أن الفرد منذ طفولته يتعلم طرقا معينة لمواجهة مواقف معينة، ويعتمد نوع التوافق على طريقة التعلم، فإذا تعلم طرقا سليمة يكون توافقه حسنا، وإذا كانت طريقة تعلمه غير سليمة فيكون سيئ التوافق (المحيسني، محمد عثمان ٢٥٩:٢٠٠١).

ولابد من الإشارة هنا إلى أن التوافق النفسي للحدث لا يمكن أن ينظر إليه كحالة منفصلة عن التوافق النفسي لبقية أفراد الأسرة، فأي فرد في الأسرة يعاني من عدم التوافق وخاصة بالنسبة للأب والأم، لا بد أن ينعكس ذلك على الأبناء؛ وهذا يتطلب إلقاء مزيد من الضوء على مسألة التوافق النفسي بأبعادها المختلفة.

أبعاد التوافق النفسي

يتضمن التوافق النفسي عدة أبعاد، منها التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المهني.

التوافق الشخصي: وهو إحساس الفرد بالسعادة والرضا عن النفس، والمقدرة على إشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية، أي الفطرية والعضوية والفسيولوجية والتي يولد الإنسان مزودا بها، كالحاجة إلى الأكل والشرب وغيرها. كذلك إشباع الدوافع والحاجات الثانوية أو المكتسبة، مثل الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التقدير وغيرها. ويعبر بذلك عن « سلم داخلي » حيث يقل الصراع النفسي لدى الفرد ويتحقق التوافق لضرورات تطور مراحل النمو (زهران، حامد ٢٧: ٢٠٠٥).

التوافق الاجتماعي: ويشير إلى عدة أمور يتصف بها الفرد ، منها مدى إحساسه بالسعادة في علاقته مع الآخرين، ومقدرته على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والعمل لخير الجماعة. كما يشير إلى التزام الفرد بأخلاقيات المجتمع وقواعد الضبط الاجتماعي، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وتفهم معطيات التغير الاجتماعي، ويعبر أيضا عن مدى نجاح الفرد في تحقيق السعادة الزوجية، وهذا يؤدي بالتالي إلى تحقيق « الصحة الاجتماعية » (زهران، حامد ٢٧: ٢٠٠٥-١)، التي تشمل الأسرة بكل أفرادها.

التوافق المهني: وهو الذي يتيح للفرد الشعور بالرضا نتيجة لنجاحه في اختيار المهنة التي تتناسب مع استعداداته العلمية والتدريبية، وأيضا نتيجة تحقيقه الكفاءة في الإنجاز والإنتاج في العمل ووضعية كهذه تعرف «بالعامل المناسب في العمل المناسب» (زهران، حامد ٢٧: ٢٠٠٥-١).

ثالثا؛ التكيف الاجتماعي (Social Adaptation)

يرى علماء النفس أن التوافق يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخصية والبيئة ويتأثر كل منهما بالآخر، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى خفض التوتر والتحرر من الإحباطات والصراعات. وهم كثيرا ما يربطون بين «التوافق» (Adjustment)، والتكيف (Adaptation)، إلا أنه يمكن الإشارة إلى أن التكيف يعني محاولة الفرد إحداث نوع من التواؤم والتوازن بينه وبين بيئته الاجتماعية والمادية. وذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها، أو إيجاد حل وسط بينه وبينها؛ لذا يمكن القول بأن التكيف عملية مستمرة موصولة، فلا تكاد تخلو لحظة من حياة الإنسان من عملية تكيف، فكل سلوك يصدر عن الفرد ما هو إلا نوع من التكيف. إذاً، يقصد بالتكيف كل أنواع السلوك التي يقوم بها الفرد لمواجهة المواقف المتجددة في الحياة (أسعد، الأمارة: د.ت). ويتفق هذا مع تعريف الدكتور أحمد زكي بدوي الذي يرى التكيف على أنه « تغيير سلوك الفرد كي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية» (١٩٧٨:٨).

ويعرف الدكتور حسين رشوان التكيف الاجتماعي على أنها عملية اجتماعية ديناميكية تفرض وجودها التغيرات المستمرة في المجتمع وما يتطلبه من ضرورة إعادة التوازن إليه. وهذه العملية تتضمن نشاط وسلوك الأفراد والجماعات الساعية إلى تحقيق التوافق والمواءمة والانسجام والتساهل بين بعضهم البعض أو بينهم وبين بيئتهم، فالإنسان دائما في حاجة إلى أن يكيف سلوكه ليتلاءم مع المجتمع (١٩٩٧:١٨٦).

ويذهب الدكتور معتز الصابوني إلى أن التكيف الاجتماعي هي العملية التي يقصد بها تمكن الفرد من تغيير سلوكه لكي يحدث علاقة توافقية تتلاءم مع الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها، وهي عملية دائمة التغير والاستمرار. بمعنى آخر، هي المقدرة على خلق علاقات طبيعية خالية من التوتر بين الفرد وبيئته الاجتماعية، و بما تتضمنه هذه البيئة من مؤثرات وعوامل والتي من شأنها أن تعيق تحقيق الاستقرار النفسي والبدني في الحياة المعاشة للفرد (١٤٦ :٢٠٠٦).

ويعرف جمال الدين التكيف على أنه « قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع من حوله للتمتع بحياة خالية من الاضطرابات، ومليئة بالحماسة والنشاط، فلا يبدو منه ما يدل على عدم الرضا عن الذات، كما أنه لا يسلك سلوكا اجتماعيا شاذا، بل تشير كل تصرفاته ومواقفه وردود أفعاله في ظل مختلف الظروف إلى اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي» (١٨٢:٢٠٠٦).

وتقول انتصار يونس عن التكيف بوجه عام«إنه يشير إلى حالة التوازن والتوافق بين الفرد وبيئته، أو بين العمليات والوظائف النفسية للفرد، تلك التي تحدث نتيجة خفض أو إزالة التوتر الذي يواجهه لعدم إشباع حاجاته أو دوافعه بدون وقوعه في صراع» (١٩٩٣:٣٣٥).

وعن «السلوك التكيفي» تقول انتصار «إنه ذلك السلوك الذي يحاول من خلاله الفرد التغلب على الصعوبات أو العوائق التي تحول دون تحقيق حاجاته أو دوافعه. وإذا أمكننا القول بأن كل سلوك للكائن الحي يرمي إلى تحقيق التكيف، إلا أن ذلك لا يعني بأن كل سلوك يؤدي حتما إلى التكيف السليم، فنوع الدوافع وطريقة إشباع الفرد لحاجاته ليست بالأمر السهل، فذلك يتوقف على البيئة التي يعيش فيها الفرد وكذلك على تكوينه النفسي.

فالإنسان يمر في حياته بسلسلة من المواقف المعقدة التي تمليها عليه دوافعه وحاجاته، والاستجابة إلى هذه المواقف، يتطلب تعديلا مستمرا للسلوك لكي يتكيف معها، وذلك يتوقف على مدى قدرته، وعلى الوسيلة التي يتبعها لإشباع دوافعه» (نفس المرجع ص ٣٣٥).

ولكن لا يعني ذلك أن عدم تكيف الفرد في بيئة ما، مؤشر بالضرورة على عدم السواء، فتكيف الإنسان وانسجامه مع بيئة متخلفة مثلا، يعتبر أمرا غير محمود، يقول جمال الدين: « عندما يكون الوسط الذي أرغمتك ظروفه على العيش فيه أحمق وغير راشد، فمن علامات الفعالية ألا تنسجم معه إلا بمقدار ما تريد تغييره، أو تكون الشاهد الراشد الذي يرقب المرض ويبحث عن وسيلة لشفاء المريض» (١٨٣:٢٠٠٦).

ويعتبر إشباع الحاجات من الأمور الأساسية لتحقيق التكيف السوي للفرد. وترى انتصار يونس أن عملية التكيف تشتمل على وجود دوافع لحاجات يجب إشباعها، وفي حالة إحباط هذه الدوافع اقتصادية كانت أو اجتماعية، كفقد الفرد لوظيفته مثلا، أو قيامه باستجابات بديلة لا تفي بالغرض، يفشل في الوصول إلى التكيف السوي، وربما يلجأ إلى أحلام اليقظة أو التظلم وإلقاء اللائمة على الغير كمسبب لفشله. وبالعكس، إذا ما عدل الفرد في سلوكه لتصحيح الفشل الذي يواجهه وسعى إلى تكرار المحاولات رغم العوائق التي تعترضه فإنه قد ينجح في إشباع دوافعه وبالتالي يحقق التوافق والتكيف لنفسه. ويعني ذلك أن التكيف في واقعه هو حالة الإشباع المتوازن بين دوافع الفرد وحاجاته (يونس، انتصار ١٩٩٣:٣٣٥).

ويشير الدكتور صلاح مخيمر (١٩٩٦) إلى أن أهم خصائص التكيف ما يلي:

(١) **إنها عملية شاملة:** تنظر لعلاقة الإنسان ببيئته نظرة كلية تتعلق بالمجالات المختلفة في حياته الذاتية والبيئية، بحيث تتناول تجاربه الشعورية ومدى رضاه عن نفسه ومجتمعه.

(٢) **إنها عملية دينامية**: فالتكيف لا يتم مرة واحدة أو بصفة ثابتة، بل يستمر ما استمرت الحياة التي تواكبها مجموعة من الغرائز والدوافع والحاجات ومحاولة إشباعها. وكل هذا يخلق توترات قد تهدد الكائن بالضياع، وعندما يحاول الفرد إزالة هذه التوترات يعود له الاتزان من جديد. غير أن هذه الدينامية تعني في نفس الوقت أن هذا التكيف يمثل النتاج الذي يتمخض عنه صراع قوى ذاتية وبيئية: فبعض القوى الذاتية فطري بيولوجي وبعضها مكتسب نفسي اجتماعي، منها ما يعود للماضي ومنها ما ينتمي للحاضر ومنها ما يتعلق بالمستقبل، أما القوى البيئية فبعضها فيزيائي وبعضها ثقافي اجتماعي (ص٣٢).

(٣) **التكيف عملية وظيفية ونشوئية**: وتتمثل وظيفتها في تحقيق الاتزان مع البيئة، أما كونها نشوئية فيعني العودة إلى مرحلة بعينها من مراحل النمو، فبالنسبة للراشد يعني أنه يعيد الاتزان مع البيئة متخليا عن كل الذي كان عليه في مراحل سابقة من النمو. ويعني التكيف عند الطفل إعادة الاتزان مع البيئة ضمن خصائص مرحلة النمو التي يعيشها. فعند حدوث أي نوع من المشاكل التي يمكن أن تعيق التكيف خلال مرحلة من مراحل النمو، أدى ذلك إلى توقف النمو أوالنكوص إلى مرحلة سابقة من مراحل النمو. بينما تؤدي حالة التكيف التي يعيشها الفرد في طفولته إلى السلوك السوي أثناء الرشد.

(٤) **التكيف يتأثر بالصراع بين الأنا والهو**: للوهلة الأولى، قد يبدو أن الصراع يحدث نتيجة التناقضات بين الفرد وبيئته، أو بين المتطلبات المتناقضة سواء كان في بيئة الفرد أو في شخصيته، ولكن يتضح فيما بعد أن هذا الصراع ما هو إلا صراع بين « حفزات الفرد الغريزية ودفاعات الأنا عنده». بمعنى، أن الأنا تقف

(٥) أحيانا ضـــد الهو، وذلك عندما تكون أكثر قربا من الأنا الأعلى أي الضـــمير، وأحيانا أخرى، يكون الصـراع نتيجة وقوف الأنا ضـد الأنا العليا (مخيمر، صـلاح ١٩٩٦:٣٥)، وهذا الصـراع من شـأنه أن يعيق عملية التكيف.

(٦) **<u>التكيف يتأثر بكمية الطاقة المســتثمرة في كل من القوتين المتصــارعتين</u>**: فعندما تكون كمية الغرائز أقوى من كمية الطاقة الدفاعية (المســتثمرة)، تنتصــر «الحفزة الغريزية». والطاقة عادة تكون عند الفرد ثابتة؛ لذلك عندما تسـتهلك هذه الطاقة في المكبوتات والدفاعات بدرجة كبيرة، تكون قوة الطاقة المتبقية لدى الجانب الشـعوري من الأنا عاجزة عن مواجهة الهو والأنا الأعلى ومواجهتها للمواقف الخارجية، ويشير ذلك للمعنى العلمي للشخصية الضعيفة (المرجع السابق ص ٣٥).

وتقول الدكتورة انتصار يونس: تعتمد الدوافع في الأساس على ميل الفرد الطبيعي نحو الحفاظ على تحقيق مقوماته وإمكانياته في مستواها البيولوجي والنفسي والاجتماعي على حد سواء. ففي المستوى البيولوجي تعمل أجهزة الجسم بطريقة متكاملة ويعني ذلك التوازن الفسيولوجي، وفى المستوى النفسي يسعى الفرد للحفاظ على تكامل الذات؛ لأن أي خلل في هذا التكامل، كما يحدث حالة الشـعور بالنقص والعجز أو الشـعور بالذنب، يؤدي إلى إعاقة التوازن النفسـي أو إلى عاهة نفسـية تماثل الإعاقة أو العاهة الجسـمية، بل وتفوقها من حيث التسبب في تفكك الشخصية. ويفسر هذا الميل المنطق الأساسي لجميع دوافع الفرد، الشـعورية منها واللاشـعورية، وكذلك حاجاته الجسـمية أو النفسـية أو الاجتماعية (يونس، انتصـار ٣٣٥: ١٩٩٣).

عند التحدث عن تكيف الفرد، لا بد من الإشــارة إلى البيئة التي لا تتم عملية التكيف إلا بالتواؤم معها، وهي تتمثل في ثلاثة أشكال:

١. البيئة الطبيعية

ويقصـــد بها العالم الخارجي الذي يعيش فيه الفرد وما يشــتمل عليه من ضــروريات الحياة ومكملاتها كالملبس والمسـكن والطعام، وكما هو معلوم في العلوم البيولوجية أن الكائنات الحية تغير أنماط نشــاطها كلما احتاج الأمر إلى ذلك اســتجابة للحالات المتغيرة في بيئتها. تلجأ الحيوانات مثلا إلى إشــباع حاجاتها بطريقة تناسب الظروف القائمة، وعندما تتغير هذه الظروف يقوم الحيوان بتعديل سلوكه واستحداث طرق جديدة تؤدي به إلى بلوغ حاجاته. ويندرج ذلك على كل الكائنات الحية، فتستمر الحياة طبيعية كلما نجح

الكائن في ملاءمة وتعديل استجاباته لكل ما من شأنه إحداث تغيير في بيئته المحيطة، وفي حالة فشل تلاؤمه مع الظروف ولو لفترة من الزمن فإن حياته تضطرب، أو يكون عرضة للموت والهلاك (الصابوني، معتز ١٤٦: ٢٠٠٦).

٢. البيئة الاجتماعية

وللبيئة الاجتماعية جانبان، الجانب المادي، وهو الذي يتعلق بالبشر، كالأسرة والنادي والمدرسة والزملاء والأصدقاء. والجانب المعنوي، ويشمل الثقافة المتمثلة في القيم والمبادئ والعادات والتقاليد والأعراف والفلسفات السيا سية والاجتماعية والخلقية. وتشكل هذه البيئة الجانب الاجتماعي الذي يعني ضرورة أن يتكيف الإنسان مع الظروف الاجتماعية المحيطة به ويصبح جزءا منها ومتفاعلا معها، فلا يشعر بوطأة نظمها، سيا سية كانت أم اقتصادية، أم خلقية، ولا يرفض أو ضاعها، وإنما يستوعب هذه الأو ضاع ويتقبلها وتصبح أهم مكونات شخصيته ومن أعز ما يحرص عليه.

ويرتبط التكيف أيضا بالمهنة ويتطلب إحداثه تلاؤم الفرد مع ظروف العمل الذي يقوم به، والمقدرة على أدائه وشعوره بالارتياح تجاهه وإتقانه لمهنته التي يفترض أن تكون متناسبة مع قدرات ذكائه واستعداداته وميوله (نفس المرجع ص ١٤٦).

٣- البيئة النفسية

والتكيف مع البيئة النفسية يكون انفعاليًا يتعلق بو جدان الفرد، وخلوه من الصرا عات والأز مات والأمراض النفسية، ويتضمن هذا النوع من التكيف جوانب إيجابية مثل الشعور بالأمان الانفعالي، والشعور بالتوافق الشخصي، والشعور بالنجاح، والشعور بالسعادة (نفس المرجع ص١٤٨).

وتكيف الفرد النفسي يتطلب معرفته لذاته، فبدون معرفتها يصعب عليه أن يتكيف نفسيا، لأنه بمعرفته لقدراته وإمكانياته يستطيع أن يوائم بين ما يرغب في أن يقوم به وما يستطيع القيام به، وبذلك يجنب نفسه الفشل والإحباط اللذين يعتبران من العوامل الأساسية لاختلال التكيف النفسي. لذا على الفرد أن يقيم قدراته بموضوعية دون اللجوء إلى الغرور أو التواضع المبتذل (نفس المرجع ص١٤٩) وهذا الشكل من التكيف، وإن كان مجاله الأساسي علم الاجتماع، لا يختلف عن خصائص التوافق النفسي والذي هو مجال علم النفس.

وتشير التعريفات السابقة إلى تشابه بين مفهومي التوافق والتكيف يكاد يصل إلى درجة التطابق. إلا أن هذا الأمر لا يتفق مع الحقائق العلمية، فالتوافق يشير إلى الرضا عن الذات والقناعة نحو الشيء المنجز، ويتحقق نتيجة رغبة الفرد وقصده المسبقين. كما يشير ذلك إلى تطابق مع الذات حيث يكون الفرد المتوافق نفسيا صادقا مع نفسه ومع الآخرين في التصرفات والسلوك ويعيش متوائما مع مجتمعه. أما التكيف، فيعني عند انتقال الفرد إلى بيئة جديدة (مادية أو نفسية أو معنوية) عليه أن يتأقلم معها إما لقناعته بأنها واقع جديد يفرض نفسه، أو نتيجة لعوامل مجتمعية تفرضها القوانين والأنظمة وتتماشى وفق عادات الناس وتقاليدهم. والتوافق يكون دائما إيجابيا ويتجه نحو الأمام وتختلف شدته من شخص إلى آخر، بينما يمكن أن يسير التكيف باتجاه إيجابي أو سلبي (الجادري، لبنى ٢٠٠٧).

وفي مقابلة لها في جريدة زهرة الخليج الصادرة في أبو ظبي بتاريخ ١١ من أكتوبر ٢٠٠٨ تفرق الدكتورة عائشة العلي بين التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي، حيث ترى أن التكيف يعني « انسجام الفرد مع عالمه المحيط به، أما التوافق فيعني العمليات النفسية - البنائية في مقابل التكيف الذي يعني السلوك الإنساني» (ص٢٢).

والحقيقة، أن عمليتي التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي مفهومان متداخلان في المعنى، فكلاهما يشير إلى «بناء متماسك موحد سليم لشخصية الفرد وتقبله لذاته، وتقبل الآخرين له، و شعوره بالرضا والارتياح النفسي والاجتماعي. إذ يهدف الفرد إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة، وتكوين ارتباطات وعلاقات توافق بين تلك المثيرات البيئية والمثيرات الاجتماعية المتنوعة» (عطية، نوال محمد ١٢:٢٠٠١).

وبناء على ذلك، فإن السمات الأساسية المميزة لشخصية الإنسان المتوافق نفسيا والمتكيف اجتماعيا، تقاس بمدى قدرته على توجيه حياته توجيها صحيحا، بحيث يشبع حاجاته المختلفة عن طريق امتلاكه للعادات والمهارات التي تيسر له تحقيق إشباع حاجاته الملحة. وهذه الخصائص السلوكية إنما تتكون في المراحل المبكرة من حياة الفرد، فالتوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، إذاً، هما في الواقع حصيلة خبرات الفرد وتجاربه، وهي التي أثرت في تعلمه للطرق المختلفة التي يشبع بها حاجاته ويتعامل بها مع غيره من الناس في حياته الاجتماعية.

ويرى معتز الصـابوني (٢٠٠٦) أن «الخير» في الطفولة، يحدد بدرجة واضـحة وسـيلة الرضـا النفسـي والتوافق في الحياة المتأخرة، و هذا يوضـح بجلاء العلاقة بين التكيف وعملية النمو. ويرى أن هذا الأمر مشـروط بحرص الفرد على ألا يكون إشـباع حاجاته على حسـاب حاجات الآخرين، مهما كلف الأمر (ص ١٤٩). كما يجب على الفرد أن يكون مرنا في اسـتجابته للمؤثرات الجديدة، وأن يتجنب الجمود وتقبل أي تغير يطرأ على حياته، كانتقاله مثلا، إلى بيئة جديدة مغايرة لأسلوب الحياة التي اعتاد عليها.

وكلما تقبل الفرد المثيرات الجديدة في المواقف الحياتية باسـتجابات ملائمة، يصـبح توافقه النفسـي وتكيفه الاجتماعي مع الوسـط الذي يعيش فيه أكثر فاعلية من ذلك الفرد الذي يتصـف بعدم المرونة وبالجمود الفكري والعقلي (الصابوني، معتز ١٤٩: ٢٠٠٦ ؛ عطية ، نوال ١٤: ٢٠٠١).

إلا أن تلك المرونة التي على الفرد أن يتصف بها لا تعني تغيير القيم التي نشأ عليها وخاصة الإيجابي منها، ليحل بدلا منها قيم البيئة الجديدة ونكران شـخصـيته الأصـلية، ففي هذه الحالة تكون النتيجة اختلال التكيف(الصـابوني، معتز ١٤٩: ٢٠٠٦).لذلك لا بد أن يكون الفرد واعيا في تمييزه بين كل ما هو صـالح أو مفيد من السلوك يجب التمسك به، وبين كل ما هو طالح أو مضر منها عليه أن يتجنبها، سواء كان ذلك في بيئته الأصلية أو في البيئة الجديدة التي انتقل إليها.

ويعتبر تقبل الفرد لذاته في غاية الأهمية لتوافق الفرد مع مجتمعه، ويعني هذا تقبل الشـخص لأوجه الضعف أو النقص الموجودة في شخصيته، فميله الزائد للنقد الذاتي يعتبر علامة من علامات نبذ الذات، وهنا يصبح عدوا لنفسه، فتقدير الإنسان لما يملكه من مواهب محدودة أفضل من امتلاكه مواهب متعددة ولكنه لا يقدرها (الصابوني، معتز ١٥٠: ٢٠٠٦)، هذا طبعا مع عدم الإفراط في الحالتين.

وجدير بالذكر، أن الإنسـان غير المتوافق نفسـيا لا بد أن يكون غير متكيف اجتماعيا، ففي كلتا الحالتين يشـعر الإنسـان بالعجز على أن يحيا حياة طبيعية تمكنه من العيش مع الآخرين في سـلام وهدوء، وإن كانت وطأة عدم التوافق النفسي أشد من وطأة عدم التكيف الاجتماعي لما للأولى من خصائص تتعلق بالوجدان.

من هنا كان لابد للمهتمين بالتنشـئة الاجتماعية من الاهتمام بمعرفة دوافع السـلوك الإنسـاني ونظرياته، وأهمية التطبيق العملي لمعطيات علم الصـحة النفسـية وكذلك علم النفس وعلم الاجتماع، ومقدرة هذه العلوم على إبراز خصائص المراحل العمرية المختلفة للأبناء، وكيفية التعامل مع كل مرحلة لتشكيل السلوك السوي وخلق شخصية للابن متكاملة ناضجة قوية قادرة على التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي تتمتع بمفهوم ذات (فكرة الفرد عن نفسه) إيجابي.



الفصل الثاني
تفسير السلوك الإنساني وفق المنظور النفسي

لقد تعددت المدارس الفكرية المفسرة لنمو الإنسان و سلوكه، واتفقت فيما بينها على أمور واختلفت في أخرى، ولا توجد حتى الآن نظرية كاملة تستوعب كل جوانب هذا النمو. ويشير هنري ماير (١٩٩٢) إلى أهمية النظرة التكاملية لتطور السلوك الإنساني أي بجوانبه النفسية والسلوكية والمعرفية، وعدم الاعتماد على نظرية دون غيرها.

النظريات المفسرة للسلوك

قبل مناقشة أهم النظريات والاتجاهات المفسرة للسلوك الإنساني، تجدر الإشارة إلى بعض المدارس الفكرية في علم النفس التي منها استقت هذه النظريات أسسها العلمية، وأهم هذه المدارس المدرسة البنيوية (أو البنائية) والمدرسة الوظيفية.

وتعتبر المدرسة البنائية(Structuralism) أولى المدارس الفكرية في علم النفس، والتي أسسها رائد العلم الحديث الطبيب الألماني ولهم فونتW. Wundt في ألمانيا سنة (١٨٧٩)، وتهتم هذه المدرسة بالمبادئ التي تشكل الخبرة الشعورية للإنسان (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٦٠). وينظر فونت ومعاصروه الألمان إلى وعي الإنسان أو عقله نظرة بنيوية، تتكون من مجموعة عناصر منظمة ومترابطة فيما بينها، وهذه العناصر المكونة لبنية العقل يمكن تحليلها إلى أجزاء بنفس الأسلوب الذي يقوم به كيميائي بتحليل جزئي لمركب ما إلى مكوناته من الذرات (زين الدين، امتثال ٢٠٠٧:١١).

فقد كان فونت يقوم بتحليل وبناء الخبرات عن طريق تحديد العناصر المكونة لها «كالإحساسات»(Sensations)، و«التصورات» (Images) و«المشاعر» (Feelings)، وذلك عن طريق منهج الاستبطان التحليلي الذي يقوم على التأمل الذاتي، أي ملاحظة الفرد لخبراته الشخصية الشعورية، مثلا:

« يمكنك أن تستعيد بذاكرتك ما قد مررت به من خبرات في الأيام الجميلة التي قضيتها في رحلة معينة أو مع شخص معين، أو يمكنك أن تستعيد بفكرك ما قد مررت به من خبرات ومشاعر في أول يوم التحقت فيه بالجامعة» (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٦٠).

أما «المدرسة الوظيفية»(Functionalism) فتهتم بوظيفة الشعور أكثر من الاهتمام بوصف وقياس الخبرة الشـعورية تلك التي تقوم عليها المدرسـة البنائية، أي تهتم بماذا يفعل الشـعور أكثر من الاهتمام بما هو الشعور؟ وما مكوناته؟

وقد أسس هذه المدرسة كل من عالم النفس الأمريكي وليم جيمسW. James والفيلسوف المربي جون ديوي J. Dewey في القرن العشـرين. وينتقد وليم جيمس اعتقاد المدرسـة البنائية إمكانية فهم الشـعور عن طريق تحليل الحوادث إلى عناصر أولية من الإحساسات والمشاعر. ويرى جيمس أن الشعور ما هو إلا حالة شخصية فريدة تتغير با ستمرار وتتطور بمرور الوقت. واهتمت هذه المدر سة بدور الشعور في كيفية توافق الإنسـان مع البيئة التي يعيش فيها. ورغم اسـتخدام أنصـار المدرسـة الوظيفية للمنهج الاسـتبطاني، إلا أنهم أعطوا طريقة الملاحظة لدراسـة السـلوك اهتماما أكبر بهدف دراسـة العلاقة بين وظائف الشـعور والسـلوك الذي يلاحظ (الطواب، سيد ٦٣ -٦٠:٢٠٠٢).

وبينما نرى أن الشعور كان محور اهتمام المدرستين البنائية والوظيفية جاءت المدرسة التحليلية، وخاصة عند فرويد، لتركز على الدوافع اللاشعورية في فهم سلوك الإنسان، والتي أسست بالتالي، لمدارس واتجاهات فكرية أخرى تتفاوت من حيث الاتفاق والاختلاف مع نظرية فرويد في تفسير السلوك الإنساني.

وكانت المدرسـة السـلوكية (Behaviorism) من أهم هذه المدارس. و يعتبر جون واطسـن J.B. (Watson)، عالم النفس الأمريكي، المؤ سس الأول لهذه المدر سة، وكان أ ستاذا في جامعة جونز هوبكنز(Johns Hopkins) حيث أجرى العديد من البحوث الرائدة في سـلوك الأطفال والحيوان. وبالرغم من أنه تتلمذ في البدء على أيدي أحد أسـاتذة المدرسـة الوظيفية وبقي على توجهها فترة حيث حصـل على درجة الدكتوراه في علم نفس الحيوان، إلا أنه انتقد الممار سات السائدة في علم النفس الأمريكي في كلتا مدر ستيها البنيوية والوظيفية (الطواب، سيد ١٦٩: ٢٠٠٢).

ويرى واطسـن أن هاتين المدرسـتين جعلتا «الشـعور» موضـوعا لعلم النفس، بينما الواقع يجعل من ملاحظة الشعور واختباره أمرا في غاية الصعوبة، لأن حقائق الشعور تعتمد على الانطباعات الشخصية لكل فرد، وطالب بتخلي علم النفس عن دراسـة الخبرة الشـعورية في كل من محتواها ووظيفتها، وحث على تبني الموضوعية (Objectivity) في الدراسات النفسية (الطواب، سيد ١٦٩: ٢٠٠٢). والموضوعية في علم

النفس، من وجهة نظر واطسن، تتطلب ملاحظة الا ستجابات الخارجية الوا ضحة والمثيرات التي تؤدي إليها؛ لذلك دعا أن تقتصر مهمة علم النفس على دراسة السلوك الظاهر الذي يسهل ملاحظته وقياسه ومن ثم التنبؤ به في المستقبل (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٧٠).

ويرى واطسن أن السلوك يشكل الموضوع الرئيسي في علم النفس، وأن الاستجابات وليس الخبرة الشعورية هي التي يتوجب تحليلها ودرا ستها، رافضا بذلك أن تكون المفاهيم الفلسفية والتأملية كالشعور والصور العقلية والتفكير وغيرها مو ضوعات يهتم بها علم النفس. كما رفض منهج الاستبطان الذي تأخذ به المدرسة البنائية (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٢١).

وتعبر كلمات واطسن المشهورة منذ بدايات القرن العشرين عن فكر هذه المدر سة أ صدق تعبير حيث قال: «أعطني دستة أطفال متميزين وأنا أستطيع أن أشكلهم فأجعل منهم الطبيب والمهندس والمصلح الاجتماعي والمجرم أيضا ... بغض النظر عما لديهم من ميول ورغبات واستعدادات، وذلك عن طريق التحكم في العوا مل البيئ ية التي تشكل هؤلاء الأفراد» (الطواب، سيد٢٠٠٢:٧٢؛ كا تا نا، شارلز ١٩٨٣:١٥٧).

وبهذا المعنى يمكن اعتبار النموذج السلوكي نموذجا بيئيا إلى حد كبير، من حيث إعطائه دورا كبيرا للاستجابات التي تحدثها مثيرات البيئة على سلوك الكائن الحي، وما يبقى من هذه الاستجابات ويصبح جزءا من السلوك، طبقا لهذه النظرية، هي تلك التي عُززت أو تلاها أمر محبب أو مرغوب به بعد حدوث الـ سلوك. فعادة ما يـ صدر الكائن الحي عددا كبيرا من الا ستجابات نتيجة تفاعله مع البيئة، لكن ما يبقى منها هو الذي يعقبه تدعيم أي أمر حسن، أما ما يحذف ويتلاشى من الاستجابات فهي التي لا يعقبها تدعيم، وكذلك هو الحال بالنسبة للاستجابات التي تعقبها نتائج غير سارة، كالألم مثلا أو إزالة شيء مرغوب به، فهذه الأمور من شأنها أن تقلل تكرار الاستجابة (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٤٤: ٢٠٠٣).

وتدخل تحت إطار هذه المدرسة العديد من النظريات السلوكية والتي تؤمن بفكرة أن الناس يمكن فهمهم من خلال ملاحظة ما يقومون به من سلوك وأفعال وليس بواسطة مشاعرهم وأحاسيسهم، وترى أيضا أن السلوك يمكن أن يفهم بدراسة العلاقات بين المثيرات والاستجابات (الطواب، سيد محمود ٢٠٠٣:٧٢) كما تعطى هذه المدرسة أهمية لدور خبرات الفرد في تشكيل سلوكه أكثر مما تفعله الوراثة، ومن

هنا جاء اهتمام هذه المدرسة بموضوع التعلم (الطواب، سيد محمود ٢٠٠٢:٧٣).

يطرح دان جي بيركنز(١٩٨٣) تســاؤلا، ما ا لذي يجعل الناس على ما هم عليه؟ ويقول: قد يجيب المتخصص في العلوم الاجتماعية على هذا السؤال بأن الناس يرثون ما هم عليه، يضاف إلى ذلك أنهم يتأثرون بكل ما يحدث لهم منذ الولادة وحتى اليوم الذي يعيشــون فيه. ومعظم التأثيرات تحدث نتيجة تفاعلات معقدة يعيشها الإنسان مع بيئته، وهذا التفاعل هو ما يعرف باسم «التعلم»، فمعظم السلوك الإنساني ناتج عن التعلم. فالإنســان يتعلم الكثير من الأعمال المعقدة والمتنوعة، من ربط الحذاء وحتى قيادة الســيارة (ص ٧٤).

ويقصد بيركنز بالتعلم على أنه «التغير الثابت نسبيا في السلوك كنتيجة لخبرة أو ممارسة». ويمكن أن نقول عن شخص ما قد تعدل سلوكه بشكل أو بآخر، بأنه قد تعلم(المرجع السابق ص ٧٧).

وفيما يلي إشــارة لبعض رموز أهم الاتجاهات المفســرة للنمو الإنســاني، أولا؛الاتجاه التحليلي: ونتناول منها نظرية التحليل النفســي عند فرويد ونظرية التحليل النفســي الاجتماعي عند إريكســو. ثانيا؛ نظرية التعلم ونتناول منها اتجاهين: الاتجاه الأول، المدرســة الســلوكية وســندرس بافلوف وســكنر وثورندايك، و الثانية، الاتجاه المعرفي، وسندرس منها النظرية المعرفية عند بياجيه.

أولا؛ الاتجاه التحليلي لدراسة السلوك

يشــتمل الاتجاه التحليلي في علم النفس على عدة مدارس ، وأولها تلك التي أنشــأها ســيجموند فرويد، (نظرية التحليل النفســي) حيث فتح بابا جديدا في علم النفس وذلك بتحويلها من الاتجاه العقلي البحت إلى الاهتمام بالحياة الانفعالية ودوافع الســلوك وبذلك وضــع الأســاس لفهم ديناميكية الحياة. فأرجع فرويد الســلوك الإنســاني إلى دوافع لا شــعورية والتي تؤثر إلى حد كبير في حياة الفرد الشــعورية(يونس، انتصــار ١٩٩٣:١٥).

وجاءت نظرية التحليل النفســي الاجتماعي لإريكســون كتطوير للنظرية التحليلية النفســية عند فرويد، ولكنه انتقد نظرية فرويد، وخاصــة في اعتمادها على الطاقة الجنســية في تفســيرها لتطور النمو. كما أضــاف إريكسون الجوانب الاجتماعية في تفسير السلوك. وفيما يلي نلقي الضوء على أهم ملامح هاتين النظريتين:

نظرية التحليل النفسي عند فرويد

ولد ســيجموند فرويد (١٨٥٦ – ١٩٣٩) Freud Sigmmund في بلدة «فريبرج» Frreiberg, Moravia والتي تقع الآن في جمهورية تشيكوسلوفاكيا وتعرف «برايبور» وكانت وقتها جزءا من الإمبراطورية النمساوية الهنجارية، ثم انتقلت أســرته بعد ذلك إلى فيينا – النمســا حيث قضــى معظم حياته. وعندما ولد فرويد كان مغطى بغشاء جنيني، وطبقا للموروثات الشعبية السائدة وقتها كان ذلك يعد دليلا على أن المولود سيكون محظوظا. وهو ينحدر من سلالة يهودية، ويعتقد فرويد أن نجاحه يعود للعامل الوراثي من هذه السلالة، هذا بالرغم من عدم ممارسة الأسرة للديانة اليهودية.

ودرس فرويد الطب في جامعة فيينا متخصصا في العلوم البيولوجية وبصفة خاصة «البناء والوظيفة للجهاز العصــبي»، وتخرج كطبيب ســنة ١٨٨١. وفي عام ١٨٨٥ انتقل إلى فرنســا لمدة عام ليتخصــص في التنويم المغناطيسي لمعالجة المرضى المصابين بالهستيريا. وأدت تجربته في هذا المجال إلى استنتاج أن المرض العقلي مثل المرض العضــوي له أعراض جســمية، ثم بعد ذلك توصــل إلى تطوير نظريته في التحليل النفســي (Snowden, Ruth ٢٠٠٦: ٥-١).

وقد وضع فرويد نظرية لتفسير سلوك الفرد وشخصيته، وركز على ديناميكية العوامل المؤثرة فيها، كما ركز على التنشــئة الاجتماعية لما لخبرات الفرد الأولى من تأثير على حياته، وكان يرى أن للمجتمع تأثيرات معادية ومضــادة للدوافع الغريزية (جلال، ســعد ١٩٨٤:٣٩)، ويغلب على هذه النظرية الطابع البيولوجي، حيث يرى فرويد أن الطفل يولد وهو مزود بغريزتي الجنس والعدوان متمثــلة في طاقة يطلق عليــها اسم الليبيدو (Libido) ويرى أن هذه الطاقة تدخل في صــدام حتمي مع المجتمع، ونتيجة لهذا الصــدام تتحدد شخصية الفرد مستقبلا (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٢٠٠٣:٣٥).

ويقسم فرويد النمو النفسي إلى عدة مراحل، يستمد الطفل إشباعه لطاقته الغريزية في كل مرحلة منها من خلال عضو معين من أعضاء جسمه، ويأتي دور النضج[٢] البيولوجي لينقل الفرد من مرحلة إلى أخرى. وتتحدد

(٢) يقصد بالنضج » تلك العملية التي تحدث تلقائيا دون قصد من الفرد كصفة من صفات الكائن، والتي توصل أي تكوين إلى كفايته الوظيفية المطلوبة، ولذا نجد أن التغيرات التي تحدث نتيجة له عامة في جميع أفراد الجنس ودون ســابق خبرة أو تعلم» (يونس ١٩٩٣:٧٠).

طبيعة كل مرحلة سيكولوجيا وفقا لنوع وطبيعة المواقف التي يواجهها الإنسان في كل مرحلة من مراحل نموه. كما تؤثر هذه المواقف على مدى انتظام سـير الطاقة في خطها الطبيعي، أو تعثرها وتخلفها في مراحل معينة، وهذا التخلف يطلق عليه فرويد عملية التثبيت(Fixation) (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٣٥: ٢٠٠٣).

وبالرغم من تركيز فرويد على العوامل الذاتية في تشكيل السلوك، إلا أنه يؤكد على دور التنشئة الاجتماعية من خلال الأسرة وأثرها على نفسية الطفل وتشكيل سلوكه (Benwell, B. and Stokeo, E. ٢٠٠٦:٢٠). فهو يرى أن عوامل التثبيت تعود إلى طبيعة اجتماعية وتربوية، منها مثلا الإشباع المسرف في مرحلة السنتين الأوليين من حياته، حيث يجعل الطفل متمسكا بهذا المستوى من الإشباع، بينما يستمر النمو للانتقال إلى مرحلة تالية، ولكن مع بقاء قدر من الحالة اللبيدية في موقعها (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٣٥: ٢٠٠٣).

ومن عوامل التثبيت أيضـا تعرض الطفل في مرحلة ما إلى الإحباط الشـديد الذي يشـكل صـعوبة لعبور الطفل إلى المستوى التالي طلبا للإشباع الذي كان من المفروض أن يحصل عليه من المرحلة السابقة، كما يحدث نتيجة التناوب بين الإشباع المسرف والإحباط الشديد. وإذا ما واصلت كل مرحلة من مراحل النمو سيرها دون أن يحدث تثبيت للطاقة اللبيدية، فإن الطفل ينتقل من مرحلة سيكولوجية إلى أخرى دون أن تترك أثرا سـلبيا على شـخصـيته. أما إذا فشـل في ذلك أصـبح الفرد أميل إلى النكوص إلى المرحلة التي حدث فيها التثبيت، وهذا يعني إتيان الفرد، في مرحلة متقدمة من العمر، أسـاليب سـلوكية تتناسـب مع تلك المرحلة السابقة (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٣٦: ٢٠٠٣).

ويرى فرويد أن الطاقة اللبيدية (الشـبقية) قد ترتبط بأشـخاص يصـبحون كموضـوعات للحب (Love Objects) مثل عقدة أوديب التي تعني تعلق الطفل الذكر بأمه، وعقدة إليكترا ويقصـد بها تعلق الأنثى بوالدها. كما يتحدث فرويد عن« التوحد» (Identification) ويرى أنه التعبير الفعلي عن تلك العلاقة العاطفية المبكرة في حياة الطفل والتي تعرف «بعقدة أوديب» (Oedipus Complex) التي يكون فيها كل من الوالدين كموضـوع للحب أو كموضـوع للخصـومة (Objects of Rivalry) (Hall, S. and du Gay, P ١٩٩٨:٣).

فالتوحد إذًا يتكون من عمليات سيكولوجية لا شعورية، وذلك من خلال تمثل الفرد للمظاهر والخواص والسمات التي تتصف بها شخصيات الآخرين(الأم أو الأب) ومن خلال الاقتباس لعدة نماذج من التوحد تتكون هوية الفرد طبقا لنظرية فرويد (Woodward, K. ٢٠٠٢:١٦).

ويرى أن للتوحد شكلين:

- **التوحد الاتكالي**: وفيه يعتمد الرضيع على أمه، حيث يكون الطفل محور اهتمامها الرئيسي وتكون هي بالنسبة للطفل نموذجه الأول للسلوك.
- **التوحد الدفاعي**: وتبدأ هذه المرحلة في سن الرابعة من حياة الطفل، وفيها يستطيع التمييز بين الفروق الجنسية، وفي الحالة الطبيعية تتوحد الأنثى مع أمها في هذه المرحلة ويتوحد الذكر مع والده. لكن بسبب عقدة أوديب وعقدة إليكترا، يلجأ الطفل إلى سلوك دفاعي [٣] وعملية التوحد تحدث لا شعوريا عند الأفراد (زهران، حامد ١٩٩٩:٦٥).

ويرى فرويد أن للحياة النفسية ثلاثة مستويات:

الأول: «**الشعور**»(Consciousness) ويعبر عن كل الأشياء التي يعيها الفرد في لحظة معينة، ويتعلق بالحاضر القريب والوعي به، ويتضمن عمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

الثاني: «**ما قبل الشعور**» (Pre-consciousness) ويعبر عما تختزنه ذاكرة الفرد من أحداث لا يفكر فيها في لحظة معينة ولكن يمكنه استدعاؤها في أي وقت وخاصة عن طريق تداعي الأفكار.

الثالث: «**اللاشعور**» (Unconsciousness) ومصدره الهو، ويتكون من الذكريات التي تؤثر في التفكير والسلوك والرغبات المكبوتة وربما غير المرغوب فيها؛ لأنها تهدد الفرد أو المجتمع، ولكن لا يمكن استدعاؤها، وتظهر فقط في الأحلام وفي خبرة التنويم الإيحائي والتداعي الحر (زهران، حامد ١٩٩٩:٦٥ ؛ Woodward, K. ٢٠٠٢:١٧).

---

(٣) السلوك الدفاعي هو استجابة الفرد للمواقف التي تسبب له ضغوطا نفسية، ومدى قدرته على التكيف مع التغيرات البيولوجية والنفسية التي تحدث، فيكون أمام أحد أمرين: إما تعطيل مؤقت لبعض الاستجابات كوسيلة لحل الموقف ، أو اللجوء إلى إجابات بديلة تيسر الحل. فمثلا قد يؤدي الموقف إلى حالة إحباط مصحوبا بغضب تنتج تغيرات فسيولوجية تمد الفرد بالطاقة اللازمة لكي يستعيد الهجوم والدفاع، وكلما طالت مدة الإحباط تحول الغضب إلى ميول عدائية. وعندما تتعرض المواقف إلى مصادر الخطر فذلك يثير انفعال الخوف، وعادة ما يصاحبها عملية تعطيل وكف للابتعاد عن المواقف، أما إذا تضمن الموقف تهديدا أو خطرا غير محدد أدى ذلك إلى إثارة القلق(يونس، انتصار ١٩٩٣:٣٤٤).

ويشغل هذا المستوى الحيز الأكبر في حياة الفرد النفسية وهو الذي يحدد سلوكه، كما اكتشف فرويد أن هذا الجزء هو الذي يتحكم في مشاعر الفرد وليس الشعور ويحتوي على نزعات «الهو» والذكريات المبعدة والرغبات غير المقبولة اجتماعيا والمخاوف وغيرها. وكثيرا ما تحاول هذه الطاقة من اللا شعور أن تعبر عن نفسها في الشعور إما بو سائل دفاعية منا سبة أو قد تتسبب في ا ضطراب وتفكك الشخصية (يونس، انتصار ١٩٨٣:٣٢١؛ ٦٢-٥٩ :Snowden,R.٢٠٠٦). كماتم التحدث عنه سابقا.

وفي تأكيده على أهمية الدوافع اللاشعورية في فهم سلوك الفرد، يرى فرويد أن الإنسان أناني بطبعه ومدفوع بمجموعة من الغرائز الفطرية بعضها شعوري والبعض الآخر لاشعوري، إلا أن الجوانب اللاشعورية بالنسبة له تشكل الأهمية الكبرى في توجيه سلوك الفرد الذي يحاول إ شباعها بشتى الطرق (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٦٣). كما أنه يرى أن الصراع بين مستويات الشعور تؤدي إلى أنماط معينة من السلوكيات الضارة (زهران، حامد ١٩٩٩:٦٥).

وطبقا لنظرية فرويد فإن الشخصية تتكون من ثلاثة عناصر تتصارع فيما بينها وتتحكم في سلوك الفرد وتتضمن: الهو والأنا والأنا الأعلى. وعندما تكون هذه الأجهزة في حالة انسجام وتعاون أثناء عملها، يسهل على الفرد طريقة تفاعله مع ذاته ومع بيئته، لكي يحقق رغباته وحاجاته الأساسية. وبالعكس، عندما تكون هذه الأجهزة غير منسجمة ومتنافرة ، تكون سببا لعدم تكيف الفرد مع ذاته ومع بيئته، ويؤدي ذلك بالتالي إلى خلل في شخصية الفرد (عباس، فيصل ١٩٨٧:٦٦).

***

وفيما يلي توضيحات لكل من هذه العناصر:

الهو (Id)

هو أحد مكونات النفس طبقا لهذه النظرية، ويتألف من الموروثات والغرائز الفطرية للإنسان، فهو مخزون الدوافع وا ستجاباتها الفطرية، وهو لا شعوري، لا منطقي، لا خلقي، ولا يقيم وزنا للمثل والمعايير، يتبع «مبدأ اللذة» (Pleasure Principle) التي تتطلب الإشباع الفوري للرغبات الملحة دون اعتبار للنتائج (يونس، انتصار ١٩٩٣ ؛ عباس، فيصل ١٩٨٧؛Woodward, K. ٢٠٠٢).

ويعتبر الهو مصدر الطاقة النفسية للفرد، حيث أنه يلتصق بالبدن أكثر من التصاقه بأي شيء آخر في العالم الخارجي؛ لهذا السبب هو لا يتغير بتغير الزمن أو بالخبرة، إلا أنه يمكن السيطرة عليه وتنظيمه وفقا لمقتضيات الواقع. ويتعامل الهو مع الطاقة بإحدى طريقتين، إما بالتخلص منها وذلك من خلال تلبية وتحقيق رغبته، أو بأن يتم تقييدها وكبتها بواسطة الأنا. والهويمثل الحقيقة النفسية الواقعية في داخل الفرد، حيث أنه مخزون الخبرات المتكررة والمتعاقبة لدى النوع البشري، هذا إلى جانب خبرات الفرد ذاته المكتسبة من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية.

باختصار « الهو يشمل مجموعة نزعات مختلفة فيما بينها مضطربة هائجة تندفع نحو إشباع الدوافع الفطرية في الإنسان على أساس تحقيق اللذة وتجنب الألم» (عباس، فيصل ٦٧ : ١٩٨٧).

الأنا (Ego)

الأنا شعوري، وهو الجانب العاقل من الشخصية والذي يحاول دائما أن يجد طرقا مشروعة لإشباع حاجات الهو غير الواقعية، ويعتبر حلقة الوصل بين حياة الواقع واللاشعور، وهو منطقي خلقي ويخضع لمبدأ الواقع، ويهتم بالمعايير الاجتماعية، ويتكون تدريجيا من تفاعل الفرد مع بيئته، ويتأثر في تكوينه بالخبرات والاتجاهات والعادات التي يتعلمها الفرد، وعادة تؤجل «الأنا» إشباع الدوافع أو تغير طريقها الفطري إلى طريق مقبول اجتماعيا (يونس، انتصار ١٩٩٣).

ويشعر الأنا بضغط الدوافع الداخلية ويدرك وجودها وحاجتها للإشباع، كما يدرك ظروف البيئة الخارجية ومعايير المجتمع وما تفرضه من أوامر ونواهي للسلوك التي تتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالدوافع الفطرية، فيحد من حرية إشباعها أو يتصدى لإحباط نشاطها. ويعتبر الأنا ذلك الجزء من الهو الذي تغير نتيجة تأثير العوامل الخارجية بواسطة جهاز الإدراك والشعور. ويقوم الأنا بنقل تأثير العالم الخارجي إلى الهو وما فيه من نزعات، ويحاول استبدال مبدأ اللذة الذي يسيطر على الهوى بمبدأ الواقع الذي يسعى لتأجيل التخلص من الطاقة حتى يتم اكتشاف الموضوع الحقيقي الذي يشبع الحاجة (عباس، فيصل ١٩٨٧:٦٩).

ويكتسب الفرد من خلال معايشته للواقع وما يحيط به في بيئته قوة في النمو وزيادة الاتضاح للعمليات النفسية، وبواسطة التفكير والإدراك الحسي يتمكن من السيطرة على نوازعه واتباع السلوك السوي. ويساعد الأنا الشخصية على توافقها مع البيئة، وحل الصراعات المتعارضة، فيصبح بذلك أداة تكيف بين الدوافع الذاتية والمتطلبات الخارجية. وهكذا يعتبر الأنا «بمثابة نظام معقد من العمليات النفسية تتوسط بين الهو والعالم الخارجي» (عباس، فيصل ١٩٨٧:٦٩).

ويكون الأنا دائما عرضة لثلاثة عوامل قوية، هي:

أ. القوانين والتقاليد والمعايير الأخلاقية والعلاقات الإنسانية السائدة وما تتضمنه من مغريات تؤثر على النزعات الغريزية.

ب. إلحاح النزعات الغريزية التي تمنعها القوانين السائدة من تحقيق أهدافها، فتكون الأنا نتيجة ذلك بين شد وجذب ومنع واستثارة، وذلك لأنها دائما في خدمة الواقع.

ج. تصطدم بالأنا الأعلى التي تساعد التقاليد والمثل في المجتمع والتي ترفض بعض ما تفعله الأنا لإرضاء الهو (يونس، انتصار ١٩٩٣:٣٢١).

الأنا الأعلى Super Ego

طبقا لنظرية فرويد، يعتبر الأنا الأعلى هو المكون الثالث للشخصية والذي يمثل جانبها الخلقي، فهو مثالي ينمو مع نمو الفرد وامتثاله مع قيم المجتمع الذي يعيش فيه بما فيه من معايير اجتماعية يتعلمها في البداية من الوالدين والإخوة والكبار في المجتمع. لذلك يمثل الأنا الأعلى السلطة الوالدية والمعايير والقيم السائدة في المجتمع، وبذلك يكون الضمير الذي يقيم سلوك الفرد والآخرين أخلاقيا واجتماعيا (الطواب، سيد محمود ٢٠٠٢:٦٥؛ عباس، فيصل ١٩٨٧:٧١).

ويتصل الأنا الأعلى بالطاقة الفطرية، لذلك يتصف بأنه لا شعوري، فهو يعبر عن السلطة المجتمعية، والتي تشكل معا وفي نفس الوقت القبول والكراهية بالنسبة للفرد. ويأتي القبول من حيث إنها تشبع حاجات الفرد الأولية، أما كونها مكروهة لأنها تعترض التعبير عن الدوافع الفطرية. ونتيجة لهذين النقيضين يحدث نوع من التعارض الوجداني لدى الفرد والذي يؤدي بالتالي إلى إبعاده عن الشعور. هذا من جهة ومن جهة أخرى يعتبر الأنا الأعلى غير منطقي وغير معقول، لأنه يجبر الأنا على الاتجاه نحو النزعات المثالية (عباس، فيصل ٧١: ١٩٨٧).

هذه المكونات النفسية للشخصية (الهو والأنا والأنا الأعلى) لا بد أن تعمل في انسجام لكي يتحقق أكبر قدر ممكن من التوازن والاستقرار النفسي للفرد، وتعمل هذه الأجهزة النفسية بطريقة لا تفصل بينها حدود، ويشرح فيصل عباس الوظيفة النفسية لهذه الأجهزة كالتالي:

«إذا برزت نزوة غريزية في الهو فإنها تتجه للأنا لمحاولة إشـباعها، غير أن الأنا... تتمهل لترى إن كان من الموافق تحقيق هذا الدافع فتشبعه إذا كانت الظروف الخارجية لا تتعارض مع هذا الإشباع، أو تكبته وتمنعه إذا كان الموقف الخارجي لا يسـمح بذلك، وفي نفس الوقت يكون الأنا الأعلى متيقظا يتدخل إذا كان في الدافع شيء يتعارض مع الاتجاهات التي استقرت فيه فيضغط على الأنا لصد الرغبة وكبتها» (عباس، فيصل ١٩٨٧:٧١).

فالأنا الأعلى هنا يختلف عن الأنا الذي يتعامل مع الواقع، كما أنه يختلف عن الهو الذي يقوم على مبدأ اللذة. وهو يقوم بتنظيم الصلة بين الغرائز من ناحية والأنا من ناحية أخرى (عباس، فيصل ٦٩: ١٩٨٧).

وينقسم الأنا الأعلى إلى قسمين:

(أ) «**الضمير**» (Conscience) وهو الذي يمنع السلوك غير المرغوب فيه، ويحتوي على كل شيء عوقب الطفل من أجله، كما أنه يقاوم كلا من الهو والأنا، فهو يعطل مبدأ اللذة عند الهو، فيمنعه من تحقيق رغباته، وهو كذلك يسيطر على الأنا فيسبب له اللوم والإحساس بالذنب عندما يصدر منه عمل لا يروق للضمير.

(ب) «**الذات المثالية**» (Self–Ideal) والتي تحتوي على الإثابة من الوالدين للطفل، وتسـعى الأنا المثالية للكمال، وتعمل كل جهدها في تكوين مثل عليا تكون انعكاسـا للقيم الخلقية السـامية للوالدين. وهي التي تشـجع أنواع السـلوك المرغوب فيه، وعندما تسـيطر الذات المثالية ويكون لها التأثير الأكبر في التحكم في القوى الأخرى من الشخصية، يبدو الفرد أكثر توافقا وانسجاما مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها (الطواب، سيد محمود ٢٠٠٢:٦٥؛ عباس، فيصل ١٩٨٧:٧١).

وبالرغم من أن فرويد فتح آفاقا جديدة ومهمة في فهم ا ضطرابات الشخصية وفى الصحة النفسية والطب العقلي، إلا أن كثيرا من تلامذته اختلفوا معه في بعض آرائه المتعصبة كما سنرى فيما يلي:

النظرية التحليلية النفسية -الاجتماعية (إريكسون)

ولد إريكسون Erik H. Erikson عام (١٩٠٢) في فرانكفورت بألمانيا، وهو ينتمي لأبوين دانمركيين. وفي عام (١٩٢٧) عمل مدرسا في مدرسة أمريكية للرعاية اليومية للأطفال، تلك المدرسة التي أنشأتها ابنة سيجموند فرويد، «أنا فرويد» في فيينا، وهناك استطاع أن ينال الاهتمام والرعاية العلمية من قبل أنصار فرويد، حيث بدأ ممارسة التحليل النفسي للأطفال على يد «أنا فرويد» كما تعرف على سيجموند فرويد ومارس تدريس التحليل النفسي. وفي عام (١٩٣٩) انتقل إلى الولايات المتحدة الأمريكية ليصبح مواطنا ويكتسب شهرة كأعظم المحللين والدارسين للنمو النفسي في الأوساط الأمريكية المعاصرة (عبد المعطي، حسن مصطفى ١٥:٢٠٠٤).

ويطلق على نظرية إريكسون أحيانا «النظرية النفسية الاجتماعية في النمو». وهي تعتبر من النظريات النفسية الديناميكية، فهي تتناول الدوافع الحيوية والانفعالية وطرق التوفيق بينها وبين متطلبات البيئة الاجتماعية (زهران حامد ٧٠: ١٩٩٩). ورغم أن إريك إريكسون هو أحد تلاميذ فرويد، حيث ارتكزت أفكاره في البدء على نظرية التحليل النفسي لفرويد التي اعتبرها إريكسون «الصخرة التي يقوم عليها كل تقدم في نظرية الشخصية»، إلا أنه في فترة أخرى انتقد تركيز هذه النظرية على الطاقة الجنسية «اللبيدو»، حيث رأى أن هذا الأمر جعل من هذه النظرية ذات صبغة بيولوجية في الأساس، بينما يرى أن نظريته هو (إريكسون) أكثر تطورا (ماير، هنري ٢١ : ١٩٩٢).

ويمكن الإشارة إلى بعض الاختلافات الأساسية بين نظريتي النمو عند إريكسون وفرويد كالتالي:

- في حين اهتم فرويد بوجود توترات في مجتمع يتغير من خلال التقدم التكنولوجي، وكذلك تأثر قدرات الفرد الاجتماعية بالعوامل الجنسية المتشددة، فإن نظرية إريكسون تهتم بتحديات ومشكلات المجتمع نتيجة للتغيرات الاجتماعية (ماير، هنري ٢١ : ١٩٩٢).

- عند إريكسون وظيفة للأنا أكبر من تلك التي يراها فرويد والمتمثلة في مراحل النمو الجنسي، لذلك يعتقد إريكسون بأهمية إعادة تشكيل مراحل النمو التي يغلب عليها الطابع العضوي، بحيث يكسبها طابعا اجتماعيا ثقافيا وذلك بدون أن يبتعد كليا عن النموذج الفرويدي، وبعكس فرويد فهو يعطي الأنا أهمية أكبر من الهو، ويفترض قدرة غريزية في الفرد، ولكن هذه القدرة تعمل على التنسيق والتوازن مع البيئة الاجتماعية (العوالمة، ومزاهرة ٤١: ٢٠٠٣؛ عبد المعطي، حسن ١٦:٢٠٠٤). ويرى إريكسون أن للأنا مطالب يشترط

– تحقيقها عبر عملية التنشئة الاجتماعية. ولكي يكتسب الفرد بوجه عام، الصحة النفسية، لا بد من إشباع هذه المطالب والتي تتمثل في: الثقة في العالم الخارجي، الثقة في النفس، الاستقلالية، المبادأة، القدرة على الإنجاز، الإحساس بتقدير الذات، القدرة على الإنتاج (إنجاب الأطفال عند المرأة والأعمال والمهن عند الرجل) (الموصلي، وداد، ومحمود، عبد الغني ٣١:٢٠٠٧).

– بدلا من النموذج الضيق الذي حدده فرويد ليو ضح علاقة الطفل بوالدته والذي يعرف بعقدة أوديب، اتسع نموذج إريكسون ليشمل علاقة الطفل بكلا والديه وبأستاذه ومن ثم بمكانة الأسرة في المجتمع (العوالمة، حابس، ومزاهرة، أيمن ٤١ : ٢٠٠٣).

– يرفض إريكسون فكرة فرويد حول تركيزه على تأثير المخاطر التي يتعرض لها الطفل نتيجة الضغوط الداخلية والخارجية والتي تؤدي بالتالي إلى إعاقة مسار النمو النفسي لديه. فهو (إريكسون) يقلل من أهمية مرحلة الطفولة على حياة الفرد النفسية نتيجة للخبرات التي يمر بها، ويعتقد أن الفرد باستطاعته تخطي هذه العقبات، والسير في اتجاه النمو الطبيعي (نفس المرجع ونفس الصفحة).

– وبينما يتكلم فرويد عن مراحل النمو النفسي الجنسي، يركز إريكسون على مراحل النمو النفسي الاجتماعي. ويرى أن مراحل نمو الأنا وتكون الشخصية، يمكن تشبيهه بنمو الجنين، الذي تتعاقب ظهور أعضاء من جسمه في أوقات محددة حتى يتم تكون الطفل في النهاية. وبنفس الطريقة، يعتقد أن الشخصية تنمو مكوناتها في تتابع ومراحل لتصبح في نهاية الأمر ككل متكامل (زهران، حامد ٧٠:١٩٩٩).

الملامح الأساسية لنظرية إريكسون

ا ستقى إريكسون البيانات التي اعتمد عليها في بناء نظريته بوا سطة التحليل النفسي، موليا اهتماما خا صا للمكونات الشعورية واللاشعورية عند الفرد كما تبدو من خلال كلامه ومن طرق اللعب. وبعكس فرويد الذي يتخذ درا سة الأحلام كو سيلة لكشف اللا شعور عند الفرد، فإن إريكسون يرى أن اللعب يتيح فر صة أفضل لدراسة ذات الطفل (عبد المعطي، حسن ١٧:٢٠٠٤).

وبالنسبة لنظام الحياة، يفترض إريكسون أن التطور النفسي والاجتماعي لكل فرد، يتطابق مع التطور البيولوجي، حيث يكون الج سم في تتابع م ستمر لظهور القدرات الحركية والحـ سية ونـ ضجها. كما تـ ساعد العملية الاجتماعية الفرد على المحافظة على الاستمرار، باعتبار أن الفرد كائن عضوي وهو كائن اجتماعي أيضا يرتبط بثقافة المجتمع وبالعمليات الاجتماعية التي تتيح له متطلبات الحياة. وعن القيم الإنسانية يقول

إريكسون « إن السلوك الإنساني ليس طيبا، ولا هو شيء خبيث، بل إن الإنسان يملك القدرة على خلق كل من الطيب والخبيث»... . وأن « قد سية الإذ سان لكي تبقى، تحتاج إلى ثقة واحترام المجتمع والثقافة اللتان تحيطان به (عبد المعطي، حسن ١٨: ٢٠٠٤).

ويؤمن إريكسون بالسببية في سلوك الإنسان، من حيث وجود قوى توجه هذا السلوك تتمثل أولا، في الطاقة الغريزية أو اللبيدو كما نعرفها عند فرويد. وتتكون هذه الطاقة طبقا لمنظوره من نوعين: أحدهما قوة دافعة للرغبة في الحياة والإشباع النفسي، والآخر قوة دافعة معارضة تحث على العودة إلى حالة ما قبل الولادة، وتتضمن رغبة لتدمير النفس. ويشكل هذان المتصارعان المتعارضان سببا لتنشيط السلوك خلال مراحل النمو في الحياة (عبد المعطي، حسن ١٩: ٢٠٠٤).

وكما هو الحال عند فرويد تشكل المكونات النفسية (الهو والأنا والأنا الأعلى) قوى دافعة وموجهة للسلوك. ويذهب إريكسون إلى أن حياة الفرد من حيث طريقته في الإدراك والتفكير والعمل والإحساس، تتوقف بدرجة كبيرة على التوازن النسبي للعمليات الوجدانية المتمثلة في الهو والأنا والأنا الأعلى (عبد المعطي، حسن ٢٠: ٢٠٠٤).

وي شير إريك سون إلى ثماني مراحل نف سية متتابعة تمر في حياة الفرد، وا ستخدم كلمة إح ساس sense في بداية كل مرحلة ليعني الشعور الوجداني بالنجاح أو الفشل في مواجهة الأزمة التي يواجهها الفرد ضمن المرحلة (العوالمة، ومزاهرة ٤١: ٢٠٠٣). وتقع أربع من هذه المراحل في فترة الطفولة، وهي كالآتي: حاسة الثقة مقابل الشك (من الميلاد-عام)، حاسة الاستقلال الذاتي (٢-٣ سنوات)، حاسة المبادأة (٤-٥ سنوات)، حاسة الاجتهاد (٦-١١) .أما المراحل الأربعة الأخرى فتقع في فترة المراهقة وما بعدها موزعة كالتالي: حا سة الهوية (١٢-١٨)، حا سة الألفة (الر شد المبكر)، حا سة الإنتاج (الر شد الأو سط)، حا سة التكامل (الشيخوخة) (عبد المعطي، حسن ٢٤: ٢٠٠٤؛ زهران، حامد ٨٨ – ٩٠ : ٢٠٠٥ ؛ ماير، هنري ٣٦-٤٩: ١٩٩٣؛ عثمان، إبراهيم ٥٤: ٢٠٠٦).

وفيما يلي نشير باختصار إلى مظاهر مراحل النمو في فترتي الطفولة والمراهقة:

في **المرحلة الأولى** والتي تتسم بـ«**اكتساب حا سة الثقة الأ سا سية مع التغلب في الوقت نفسه على حا سة الشك- تحقيقا للأمل**»، يواجه الطفل حقائق الحياة والعالم الخارجي لأول مرة، بعد أن كان محاطا بالدفء والحماية داخل رحم الأم، إلا أن المولود في هذه المرحلة يتلقى عناية فائقة من ذويه الذين يسعون لتلبية كل

احتياجاته. فحا سة الثقة بالنـ سبة للوليد تتطلب حـ صوله على الراحة الجـ سدية وتجنب الخوف والـ شك. وتنشـأ حاسـة الشـك نتيجة للخبرات الجسـمية والنفسـية المؤلمة، فيؤدي ذلك إلى الخوف، وعندما يكون الطفل عرضة لمزيج من الثقة والشك تتشكل نقطة التحول الحرجة (ماير، هنري ١٩٩٢:٣٨).

وعلى عاتق الأمهات تقع مسـؤولية خلق إحسـاس الثقة لدى أطفالهن، وذلك بإشـباع حاجاتهم والتعامل معهم على أسس ترتكز إلى الفهم والتبصر والهدوء النفسي. وتساهم الطبيعة والثقافة لجعل الأم أكثر إحساسا بالأمومة فتبذل أكثر ما بوسعها من الحب والعطف والرعاية (عثمان، إبراهيم ٥٤ :٢٠٠٦).

أما **المرحلة الثانية** والتي تعرف بحاسـة **«الاسـتقلال الذاتي»**، فتتميز باكتسـاب التحكم الذاتي ومكافحة الشـك والخجل وتحقيق الإرادة والتفاعل مع الآخرين، ويؤدي الفشـل في تحقيق هذه الأمور إلى الشـعور بالخوف والخجل والشك في الذات والآخرين (زهران، حامد ٧١: ٢٠٠٥).

وفي **المرحلة الثالثة «الإحساس بالمبادأة مقابل الذنب»**. يحاول الطفل اكتشاف ما يفعله المحيطون به من أفعال، فيحاول أن يقلدهم ويبدي رغبته في مشـاركتهم النشـاطات التي يقومون بها. فهذه مرحلة الخيال والمشـروعات وتحويل أحلام اليقظة إلى واقع. وفي هذه الفترة أيضـا يكون الطفل عدوانيا كثير الحركة والضجيج، كما يتميز بحب الا ستطلاع وغزو المجهول. وأيضا ينمو ضمير الطفل ويشعر بالإثم. وهذا ما يفسر حدوث الأحلام المزعجة والكوابيس، كما يفسر شدة انفعال الطفل عند تعرضه لعقاب حتى وإن كان خفيفا. فحل هذه المشكلة يكمن في ترك الطفل يعمل وفق إرادته ويختار لنفسه ما يرغب فيه (عثمان، إبراهيم ٥٨-٢٠٠٦:٥٩).

المرحلة الرابعة؛ «الإحساس بالإنجاز والإتمام». قد تشكل المراحل السابقة لهذه المرحلة والتي أ شرنا لها أعلاه، أهم مراحل نمو الشـخصـية، فسـير الأمور في مجراها الطبيعي للمراحل الآتية للطفل، يتوقف إلى حد كبير على إحساسه بالثقة وإحساسه بالاستقلال وإحساسه بالمبادأة (عثمان، إبراهيم ٢٠٠٦:٦١).

وبعد اكتساب الابن مزيدا من التجارب الجديدة، يلجأ إلى إيجاد مكان له بين الأطفال الآخرين الذين هم في سـنه. ولأنه يجد نفسـه عاجزا عن أن يتبوأ المكانة التي يكون والده عليها من حيث الدور والإنجاز، فهو هنا يوجه كل طاقاته لمعالجة المعضلات التي تواجهه، فيسعى للسيطرة عليها بنجاح. فموضوعه الرئيسي في هذه الحالة هو إصراره على إنجاز الواجبات التي أمامه (ماير، هنري ١٩٩٢:٦٠). وفي بعض المجتمعات،

ومنها المجتمعات العربية، يتم تدريب الأطفال منذ الصغر على القيام بأفعال نافعة اجتماعيا، فمن المعروف أن الأطفال بعد مرورهم بفترة التخيل المشتعل يبدون الرغبة في تعلم كيفية القيام بعمل الأشياء بدقة وإتقان (عثمان إبراهيم ٢٠٠٦:٦٢).

المرحلة الخامسة: **«الإحساس بالهوية»** تأتي هذه المرحلة في الفترة الحساسة من حياة الأبناء، حيث تشمل سني المراهقة بكل ما تحتويه من تغيرات جسمية وفسيولوجية ونفسية وعقلية. وعن هذه المرحلة يقول الدكتور حامد زهران بأنها فترة اكتساب الشعور بالذاتية والتغلب على تشوش الدور وكذلك إبداء الولاء والتفاعل الاجتماعي مع رفاق السن والرموز (٨٨: ٢٠٠٥) .

وينصب اهتمام الابن في هذه الفترة على تكوين إحساسه بالهوية: من يكون؟ وما هو دوره في المجتمع؟ وما قيمته في مجتمعه؟ إلى آخر هذه الأسئلة، كما يشغل اهتمام الأبناء في هذه الفترة مظهرهم العام وفكرة الآخرين عن هذا المظهر. ويميل الأبناء في هذه الفترة إلى اتخاذ طرق وأنماط من السلوك تكاد تكون متشابهة مع أقرانهم (الملبس والنشاطات والهوايات) لكي تكون لهم مكانة اجتماعية. وتساعد وسائل الإعلام على بلورة هذه الأنماط السلوكية، وهم يجدون ارتياحا في هذا التشابه ويسعون لتكوين «الشلل» (عثمان، إبراهيم ٢٠٠٦:٦٩).

وهنا تكمن أهمية الرعاية الأسرية في تحقيق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي للأسرة ككل والأبناء بصفة خاصة؛ لكي لا يجدوا ملاذهم في تحقيق التكيف خارج الأسرة. كذلك على الأسرة أن تحرص على توجيه الأبناء في انتقاء أصدقائهم وتجنب رفاق السوء منهم.

وطبقا لنظرية إريكسون، فإن كل مرحلة من هذه المراحل تعتبر بمثابة نقطة تحول تتضمن أزمة نفسية اجتماعية (Socio-Psychological Crisis) ، لكن إريكسون يرى أنها ليست مستعصية على الحل، وإنما هي أقرب إلى مفهوم الفترات الحرجة (Critical Periods) يعبر عنها اتجاهان: أحدهما يتضمن خاصية إيجابية مرغوب فيها، والآخر يتضمن خاصية سلبية مرفوضة. فإذا اتجه النمو إلى الناحية الإيجابية فذلك خير، أما في حالة الاتجاه إلى الناحية السلبية سيؤدي ذلك إلى مشكلات اجتماعية ونفسية؛ لذلك يرى إريكسون أن الأزمة النفسية الاجتماعية يجب أن تحل قبل أن ينتقل الفرد بنجاح إلى المرحلة التالية (زهران، حامد ١٩٩٩:٧١). ويعتقد إريكسون بارتباط شعور الذات بالخبرة المبكرة التي تتحكم في الجسم، منها خبرة المشي (جلبي، علي عبد الرزاق ١٨٢: ١٩٨٤).

ويرى كل من الدكتورة وداد الموصلي والدكتور حسن عبد الغني محمود (٢٠٠٧) أن هذا الاتجاه الجديد في التحليل النفسي يدرس الفرد من خلال المنظور الاجتماعي بدلا من المنظور الفردي الذي كان قد عرف سابقا. وهو بتركيزه على أهمية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية في توفير الصحة النفسية للفرد، قد أبرز حقيقة هامة، ذلك أن العملية التربوية التي تتناول الفرد منذ مولده تعبر عن النظرة الكلية له كجسد ونفس وروح وكذلك كعضو في وسطه الاجتماعي. وهو بذلك يعتبر أفضل ممن سبقه من المدارس، لأنه ربط الصحة النفسية للفرد بالصحة النفسية للمجتمع، حيث تعتبر الأولى نتاجا طبيعيا للأخيرة (ص ٣١).

ثانيا؛ النظريات السلوكية

يعتبر أصحاب هذه النظرية السلوك الإنساني كمجموعة من العادات المكتسبة، يتعلمها الأفراد أثناء مراحل نموهم المختلفة، وتخضع لقوانين الدماغ ، مثل قوى الكف وقوى الاستثارة المسئولتين عن مجموعات الاستجابات الشرطية ، ويرجع أصحاب هذه النظرية الاستجابات الشرطية إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد. وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب الجديد من السلوك والمقدرة على التمييز بين الخطأ منها والصواب. ويصبح بذلك السلوك قابلًا للتعديل أو التغيير وفق تحديد ظروف وأجواء تعليمية مناسبة (الركب، محمد ٢٠٠٨).

ويرى حسان حمادة أنه لا توجد نظرية سلوكية واحدة، وإنما هي مجموعة من النظريات وكلها تشترك في اعتمادها على التجريب والموضوعية، ولكن لكل نظرية ما يميزها عن غيرها. فبعضها يعطي أهمية للاقتران في تكوين الارتباط بين المثير والاستجابة (النظرية الأشراطية الكلاسيكية عند بافلوف).

ومنها ما يدرس السلوك من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الخارجية، ومن هذه النظريات، نظرية سكنر والتي يميز فيها بين نوعين من السلوك، أحدهما؛ السلوك الاستجابي وهو الذي ينتج من ارتباط طبيعي بين مثيرات واستجابات محددة تحدث بشكل تلقائي وطبيعي، مثل: تضييق حدقة العين عند التعرض للضوء أو سيلان اللعاب عند تذوق الطعام. والآخر السلوك الإجرائي، وهو ذلك الذي يرتبط بمثيرات خارجية (٢٠٠٧).

أماالنوع الثاني، هو ذلك «السلوك الإجرائي» الذي يتأثر بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، والتي يمكن تعديله من خلال تعديل البيئة التي يعيش فيها الفرد. ويرفض سكنر فكرة دور المثيرات لأحداث السلوك.

نظرية الإشراط الكلاسيكي

إيفان بافلوف (١٨٤٩ - ١٩٣٦) **I.P. Pavlov** طبيب وعالم نفس روسي، حصل على جائزة نوبل في الطب في عام(١٩٠٤) لبحوثه الرائدة حول فسيولوجية الجهاز الهضمي، وتعتبر نظرية الا ستجابة الشرطية المفسرة للتعلم من أشهر أعماله، والتي تمكن من خلالها من اكتشاف القوانين والميكانزمات الأساسية لنشاط الدماغ. وكان يؤمن بارتباط السلوك والرغبات بالانعكاسات الشرطية التي يكونها الدماغ ويتفاعل معها (السيسي، علي حسين ٢٠٠٢) ويعتبر بافلوف أول من درس «الأشراط» دراسة تجريبية في أوائل القرن العشرين (شفيق، محمد ٣٣:٢٠٠٠).

وتعرف هذه النظرية أيضا «بالأشراط الكلاسيكي» **(Classical Conditioning theory)** وتفترض أن لدى الكائن الحي فعلاً طبيعياً غير مشروط لمثير ما، فمثلا، عندما يرى الكلب الجائع الطعام يسيل لعابه. فالطعام هنا يمثل مثير غير مشروط، أو الا ستجابة غير الشرطية. وإذا ما اقترن تقديم الطعام برنين الجرس، فإن هذا الرنين وحده بدون تقديم الطعام (المثير الشرطي) بعد مضي بعض الوقت، يؤدي إلى إفراز اللعاب (الا ستجابة الشرطية). باختصار، فإن الكلب قد تعلم الا ستجابة لمثير لم يكن له علاقة في السابق بالطعام أي الجرس، وكأن هذا المثير هو المثير الطبيعي، أي الطعام، المسيل للعاب (بيركنز، دان جي ٧٥:١٩٨٣).

وربما يكون من المفيد الإشارة إلى بعض المفاهيم الأساسية التي تستخدمها هذه النظرية وهي كما يلي:

المثير غير الشرطي (Unconditional Stimulus)، ويختصر في اللغة الإنجليزية، إما إلى **(us)** أو إلى (ucs) و في اللغة العربية فاختصاره يكون **(م.غ. ش)** أو **(م.غ)**، ويقصد بهذا المصطلح، بأنه أي مثير فعال يؤدي إلى إثارة أية استجابة غير متعلمة منتظمة. ومثال على ذلك استخدام الطعام كمثير غير شرطي يؤدي إلى استجابة انعكاسية تتمثل في إفراز اللعاب الذي يحدث بصورة لا يمكن السيطرة عليها.

الا ستجابة غير الشرطية (Unconditional Response)، وتختصر في اللغة الإنجليزية إلى **(ur)** أو **(ucr)** وفي اللغة العربية إلى (س. غ.) أو (س.غ. ش.)، وهي استجابة طبيعية يحدثها وجود مثير غير شرطي، وتعتبر هذه الاستجابة عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطي. ومن أمثلتها: طرفة العين عندما تتعرض لهبات الهواء، وانتفا ضة الركبة النا شئة عن ضربة خفيفة على الوتر العضلي في الركبة، وكذلك إفراز اللعاب عند وجود الطعام.

المثير الشـــرطي (Conditional Stimulus)، وتختصـــر في الإنجليزية إلى (cs) وفي اللغة العربية إلى **(م. ش)**، وهذا المثير يكون محايدا، من حيث إنه لا يولد ا ستجابة متوقعة في بادئ الأمر، ولكن إذا ما تواجد قبل المثير غير الشرطي، أو كان متزامنا معه، فإنه يصبح قادرا على إحداث الا ستجابة الشرطية. ويتوجب في هذا المثير أن يكون الحدث ضـــمن نطاق إحســاس الكائن المراد أشــراطه، ولكن لا ينبغي أن يكون لهذا المثير الشرطي أية خصائص قبل الأ شراط، والتي من شأنها أن تؤدي إلى إحداث الا ستجابات. بمعنى آخر، عندما تعطي إ شارة الأ شراط، يجب ألا يكون هناك أي تغير في الكائن الذي سيجري أ شراطه، ويعني ذلك أن هذا العمل أو الحدث هو في الواقع مثير محايد (بيركنز، دان جي ١٩٨٣:٨٠).

الا ستجابة الشرطية (Conditional Response**)**، وتختصر في اللغة الإنجليزية إلى (cr) وفي اللغة العربية إلى (س. ش)، ويمثل الانعكاس المتعلم الجديد، والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشـــرطي مع المثير غير الشـرطي، ويعتبر الاقتران بين هذين المثيرين هو أحد المقومات الرئيســية للأشــراط البافلوفي. والاســتجابة الشرطية (س. ش) لا تشبه الا ستجابة غير الشرطية (س. غ. ش) تماما، فالأولى تختلف عن الثانية من حيث القوة والسـعة وفترة الكمون (الفترة الزمنية التي تظل كامنة فيها). وفي بعض الأحيان توصــف الاســتجابات الشرطية بأنها استجابات إعدادية، حيث إنها تعد الكائن لوصول المثير غير الشرطي (نفس المرجع ص٨١).

التنبيه (أو الا ستثارة)، والكف (Exitation and Inhibition**)** وهذا يعني أنه عندما يقترن مثير كان محايدا مع مثير غير شرطي لي صبح مثيرا شرطيا، فإنه يكون قد اكت سب خا صية التنبيه، حيث إنه أ صبح قادرا على اســتدعاء الاســتجابة الشــرطية. وبعكس مبدأ التنبيه، فإن مبدأ الكف يعني فشـــل مثير ســبق أن تمت عملية أشراطه في ا ستدعاء مثير غير شرطي، فيؤدي ذلك إلى انطفاء ا ستجابة شرطية، ويمكن تفسير ذلك بأن المثير الذي سبق أشراطه لا يكون قد فقد أو نسي، وإنما يقوم الكائن الحي بكف الا ستجابة الشرطية بصورة نشطة عندما يقدم له المثير الشرطي (نفس المرجع ص٨٢).

تعميم المثير (Stimulus Generalization**)** في مراحل الأشـــراط الأولية قد تســتجيب الكائنات الحية لعدد من المثيرات بطريقة واحدة في أســاســها، مثلا، قد يســيل لعاب الكلب عند ســماعه عدة أنغام تشــبه في إيقاعها تلك التي كانت تحدث الأشـــراط عند ســـماعها. فالكلب في هذه المرحلة لا يســتطيع التمييز بين مختلف الأنغام، ولكنه عوضـــا عن ذلك يحدث ما يعرف بانتشـــار الأثر، أي اســتجابته لعدد من المثيرات المتشابهة في طبيعتها دون أن يكون قادرا على الانتقاء الصحيح فيما بينها. ويعرف هذا با سم «تعميم المثير»، ومثال ذلك، فإن الإنسان الذي تلسعه نحلة يمكن أن ينظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة (نفس المرجع ص ٨٢).

إذًا تأخذ هذه النظرية بمبدأ الـ سلوك الـ شرطي الذي يتم من خلال اقتران المثير الـ شرطي بالمثير الطبيعي، وبتكرار هذه العملية يكون با ستطاعة الكائن الحي أداء الا ستجابة في حـ ضور المثير الـ شرطي فقط، ويمكن توضيح فكرة بافلوف هذه من المثال التالي:

الطعام ← **إفراز اللعاب**

(مثير طبيعي) ← (استجابة طبيعية)

يقرن تقديم الطعام بصوت الجرس فتحدث نفس الاستجابة:

طعام + صوت الجرس ← **إفراز اللعاب**

(مثير طبيعي) (مثير شرطي) (الاستجابة الشرطية)

يزال المثير الطبيعي (الطعام) ويبقى على المثير الشرطي (صوت الجرس) فتحدث نفس الا ستجابة، وفي هذه الحالة تعرف باسم الاستجابة الشرطية:

صوت الجرس **(مثير شرطي)** إفراز اللعاب **(استجابة شرطية)**.

(الموصلي، وداد، ومحمود، حسن عبد الغني ٣٢:٢٠٠٧).

وفي بادئ الأمر ميز بافلوف بين الإفرازات العادية التي تحدث نتيجة وضع الطعام في الفم، وبين تلك التي يتم إفرازها نتيجة رؤية الطعام أو سـماع خطوات الذي يقدم الطعام، ويسـمي الأخيرة بالإفرازات النفسـية (سليم، مريم، وزيعور علي ٣٥٦:٢٠٠٤).

ويمكن القول، إنه إذا كان الأشـراط يقوم عند الحيوان على المثيرات الخارجية المرتبطة بعضـويته، فإن للإنسان خصائص أخرى تختلف عن تلك التي عند الحيوان، وعن هذه الخصائص يقول بافلوف:

«حينما وصـل العالم الحيواني المتطور مرحلة الإنسـان(على حد قوله) حدثت زيادة غاية في الأهمية في آلية الفاعلية العصـبية العليا[٤]. فعند الحيوان يشـار إلى الواقع بصـورة شـبه تامة بواسـطة مثيرات، وآثار هذه المثيرات التي تتركها على الدماغ تصل إلى الأجهزة البصرية أو السمعية أو غيرها.... ونحن نملك مثل هذه

(٤) في هذا أخذ المؤلف بنظرية التطور وهي مخالفة تماما للتصور الإسلامي

التأثيرات على شكل انطباعات وأحاسيس وأفكار عن العالم الذي يحيط بنا بمعنييه الطبيعي والاجتماعي... هذا هو النظام الدلالي الأول للواقع المشترك بين الإنسان والحيوان، ولكن يشكل الكلام نظاما ثانيا من الدلالات على الواقع، ومن جهة أخرى يكون الكلام هو بالضبط الأمر الذي جعل منا بشرا». (سليم، مريم وزيعور علي ٢٠٠٤:٣٥٧).

وطبقا للأسس المشار إليها سابقا تضع هذه النظرية افتراضات تفسر نشوء الاضطرابات النفسية عند الفرد، وهي كالتالي:

أولا: إن فشل الفرد في تعلم سلوك يحقق له التوافق مع نفسه ومع مجتمعه يدل على وجود خلل في صحته النفسية.

ثانيا: إن اكتساب الفرد لسلوك ضار بنفسه أو بمجتمعه، يؤدي به إلى سوء التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه.

ثالثا: إن تعرض الفرد إلى مثير ما يعرضه إلى توقع حدوث استجابتين متناقضتين يؤدي إلى قلق عام لدى الفرد من شأنه أن يضر بصحته النفسية، والمثال التالي يبين ذلك:

الموقف الأول:

طعام + صوت الجرس ← إفراز اللعاب (أثر موجب = اللذة).

الموقف الثاني:

صدمة كهربائية + صوت الجرس ← الصراخ (أثر سالب = الألم).

الموقف الثالث:

صوت الجرس ← إفراز اللعاب (اللذة) أوالصراخ (الألم) أي أن الكائن الحي يتوقع حدوث واحد من أمرين، إما أن يحصل على الطعام أو أن يتعرض لصدمة كهربائية. وبينما هو يعيش هذا الموقف يعاني القلق لعدم معرفته بما سيحدث في المستقبل (الموصلي، وداد، ومحمود، حسن عبد الغني ٢٠٠٧:٣٣).

ولتجربة الأشراط في العلاج النفسي للقلق، يمكن الإشارة إلى حالة طفل في الشهر التاسع من عمره، الذي بداية قد عرض عليه فأر أبيض، فأثار عنده حب الا ستطلاع، وبعد أن أتيحت للطفل فر صة اختبار الفأر أُبعد الفأر عن بصره ثم أعيد إليه مرة ثانية، وفي الوقت نفسه أُحدث صوتا مدويا خلف الطفل، فأدى ذلك إلى ذعر الطفل وصـــراخه. وبعد تكرار التجربة خمس مرات تقريبا عرض الفأر على الطفل دون أن يصـــاحبه الصـــوت المزعج، إلا أن الطفل ظل يبكي منزعجا من رؤية الفأر وذلك نتيجة لارتباط الفأر لديه بالصوت المزعج.

وباختبار عكسي لهذه التجربة، أحضر، إلى «ماري كوفر جينز» طفل يخاف من الفئران البيضاء، وكان هذا الخوف يشـــمل كل ما يشـــبه الفئران (أرانب، معاطف ... إلخ) وقدمت للطفل الحلوى لكي يقترن الشـــيء المخيف (الذي هو الفأر) بآخر ســـار (أي الحلوى) فوضـــع الفأر على مســـافة بعيدة من الطفل بحيث يمكن للطفل تحمل وجوده، وبينما كان الطفل ينظر إلى الفأر كان في الوقت نفـسه يـستمتع بالحلوى التي قدمت له، وفي اليوم الثاني تم تقريب الفأر من الطفل بدرجة أكبر بينما كان الطفل يتناول الحلوى، وبعد عدد من الجلسات أمكن إيجاد التآلف بين الطفل والفأر (سليم، مريم، وزيعور، علي ٢٠٠٤:٣٥٩).

نفهم من ذلك، أن هذه النظرية قد أخضعت السلوك الإنساني لمثير واستجابة. أي عندما يقع المثير لا بد أن يؤدي إلى ا ستجابة، وهذه الا ستجابة يمكن ضبطها والتحكم فيها ومن ثم التنبؤ بها. كذلك من مبادئ هذه النظرية اعتبار كل السلوك الإنساني سلوكا متعلما سواء كان هذا السلوك سويا أو غير سوى (الموصلي، وداد، ومحمود حسن ٢٠٠٧:٣٢).

نظرية المحاولة والخطأ: ثورندايك

تشـــير موســـوعة ويكيبيديا إلى أن إدوارد ثورندايك(١٨٧٤ - ١٩٤٩) **Thorndike** تخرج من مدرســـة روكسبيري اللاتينية سنة (١٨٩١) ونال شهادته الجامعية من جامعة وسليان عام (١٨٩٥) وحصل على درجة الدكتوراه من جامعة كولومبيا عام (١٨٩٨)، وعمل بعد ذلك أستاذا في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا.

انتقد العالم الأمريكي ثورندايك قوانين الأ شراط الكلا سيكي لكونها غير كافية لتفـسير الـسلوك وخا صة المعقد منها، وأظهر نظريته المعروفة «بالمحاولة والخطأ» (Trial and Error) في أمريكا والتي أعلن عنها بداية في كتابه « ذكاء الحيوان»، والذي جاء في هذا الكتاب أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو الشكل الأ سا سي عند كل من الحيوان والإنســـان، وقد عرفت نظريته فيما بعد بالاختيار والربط (ســـليم، مريم وزيعور، علي ٢٠٠٤:٣٥١).

وطبقا لهذه النظرية يتم تعلم السلوك أو تعديله نتيجة الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات عن طريق الممارسة للخبرات المكتسبة وكذلك بواسطة التمرين المتعمد، وتتم ممارسة المحاولة والخطأ في ضوء قوانين وأسس وضعتها هذه المدرسة بهدف التعلم وتعديل السلوك (عطية، نوال ١٢٩:٢٠٠١). وفيما يلي أهم القوانين الأساسية للنظرية:

قانون الأثر (The law of Effect)

ويعتبر من أهم هذه القوانين، ويقصد به معنيين: الأول، الثواب أو الأثر الطيب الذي يعقب صدور الاستجابة الناجحة التي تؤدي إلى تحقيق هدف وإزالة حالة التوتر النفسي وحدوث الارتياح والرضا، ونتيجة لهذا الارتياح يزداد تكرار حدوث الاستجابة (عطية، نوال ١٢٩:٢٠٠١). الثاني، الاستجابات التي يعقبها أثر مؤلم أو غير طيب، كالعقاب مثلا بأي صورة من الصور، يسبب للكائن الحي إزعاجا وارتباط ذلك مع الموقف يضعف أو يمنع احتمال حدوثها مستقبلا.

قانون الاستعداد (The Law of Readiness)

ويقصد به الرغبة الملحة في القيام بنشاط معين، ويصاحب ذلك نوع من حالة التحضير للعمل، وتتساوى درجة التحضير للعمل مع قوة الرغبة للقيام به.

قانون التدريب (The law of Practice)

وينقسم إلى قسمين: أحدهما «قانون الاستعمال» ويعني أن الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بواسطة الاستعمال، وكلما زادت مرات الممارسة قوى هذا الارتباط. ومثال ذلك: يكون استخدامنا في البداية، لأي جهاز جديد (كالفيديو مثلا) لم نتعود عليه سابقا أكثر صعوبة، وبتكرار استخدام هذا الجهاز يصبح التعامل معه أكثر سهولة. القسم الثاني، «قانون عدم الاستعمال»، وينص على أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف نتيجة عدم الاستعمال أو الممارسة، بحيث يؤدي التوقف عن التدريب إلى ضعف احتمال حدوث الاستجابة. ومثال ذلك، أن الذي يتعلم اللغة الإنجليزية سيفقدها إذا توقف عن ممارستها.

ما سبق يشير إلى فكرة ثورندايك على أن السلوك يحركه باعث له ثلاث وظائف: أولا، إمداد السلوك بشحنة محركة تؤدي للنشاط. ثانيا، انتقاء استجابات معينة تؤدي إلى الإثابة. ثالثا، يوجه إلى الهدف الذي

يبعده عن العقاب. وثورندايك هو أول العلماء السلوكيين الذين يصفون الحالة المُرْضية التي يصل إليها الكائن الحي بالمعزز وهي بذلك تمثل الثواب. أما الحالة غير المُرْضية فمنفرة وبالتالي تمثل عقابا، وهكذا يلعب التعزيز الدور الدافعي من حيث تكرار السلوك أو البعد عنه (الفرماوي، حمدي علي ٢٣:٢٠٠٤).

اعتمد ثورندايك في تجاربه على أنواع مختلفة من الحيوانات مثل: القرود والقطط والسمك وغيرها، بهدف الكشف عن كيفية تعلم الحيوان عوائق معينة وطريقة التغلب عليها. وذلك بوضع الحيوان في قفص أو متاهة وهو جائع والمطلوب شد الحبل أو الضغط على الزر أو رفع سقاطة والوصول إلى الطعام. وهذا يتضمن ثلاثة عناصر: الحاجة والعائق ومدة التغلب على العائق. ولاحظ أن الحيوان يبدأ بحركات عشوائية تؤدي به إلى فتح الباب وبعد عدة مرات من المحاولات يقلل من هذه الحركات العشوائية (سليم، مريم وزيعور، علي ٣٥١:٢٠٠٤).

وبحساب الوقت الذي تستغرقه كل محاولة للخروج من القفص وجد ثورندايك أنه بعد أن كان الوقت في المحاولة الأولى يستغرق (١٦٠ ثانية)، أصبح سبع ثوان فقط في كل من المحاولة الثانية والعشرين والثالثة والعشرين والرابعة والعشرين (الظاهر، قحطان أحمد ٤١:٢٠٠٤). ويدل ذلك على قابلية الكائن الحي للتعلم.

وفيما يلي نموذج لهذه التجربة:

كانت قطة جائعة توضع في علبة لها قفل آلي هو عبارة عن (سقاطة) على شكل حاجز، فإذا أحسنت القطة تحريك السقاطة، انفتح باب العلبة، وخرجت القطة لتحصل على الطعام الموجود خارج العلبة. وكانت المحاولات الأولى تتميز بالكثير من التخبط والمواء والعض والتجوال قبل التمكن من تحريك السقاطة. والوقت الذي تمضيه القطة في الاستجابات طويل نسبيا، وكان الوقت يتقاصر مع التكرار ولكن بصورة بطيئة وغير قياسية. وهذا التدرج هو الذي يشير إلى أن القطة لا تلتقط الحل للخروج من مأزقها، ولكنها تتعلمه عن طريق استبقاء الاستجابات الصحيحة والتخلص من غير الصحيحة (نفس المرجع ص ٣٥١- ٣٥٢).

ومن خلال هذه التجربة توصل ثورندايك إلى فكرة «التشويق» و«الحوافز» ومشكلة «الثواب والعقاب» وقد نقل فكرة الثواب والعقاب الناجمة عن تجاربه على الحيوانات إلى التعلم المدرسي (نفس المرجع ص ٣٥٢).

ويشير يوسف ميخائيل أسعد إلى بعض الأسس التي تستند إليها هذه النظرية، وهي كالتالي:

- إن الكائنات الحية سلسلة متصلة الحلقات، متكاملة ومستمرة؛ لذلك يعتبر التجريب على الحيوانات بمثابة التجريب على كل الكائنات الحية.
- يتم تفسير السلوك طبقا لهذه النظرية من خلال ما يقوم به الكائن الحي من حركات تصدر عنه نتيجة لحاجة بيولوجية.
- تتجاهل هذه النظرية العواطف والأحاسيس والمشاعر للكائن الحي وكذلك التعلم المتعلق بالأفكار والاتجاهات، وتقتصر في تفسيرها على الحواس وتعلم الأداء الحركي (١١٦:١٩٧٧).

أما عن الانتقادات التي وجهت لنظرية ثورندايك فتتلخص فيما يلي:

- إن الأجهزة التي ا ستخدمت في التجارب على حيوانات مختلفة كانت لا تتنا سب مع المقدرة الإدراكية لتلك الحيوانات، وترتبا على هذا الخطأ ينشأ خطأ آخر يتمثل في استخلاص النتائج.
- تقوم هذه النظرية على أساس تطوري، إلا أن هذا الأساس غير مكتمل، حيث إنه لم يضع في الاعتبار ما لدى الإنسان من قدرات عقلية، واكتفت التجارب في هذه النظرية على المناشط الأدائية لدى الحيوانات لتعمم النتائج على الإنسان (أسعد، يوسف ميخائيل ١١٧:١٩٧٧).

نظرية الإشراط الإجرائي: سكنر (Operant Conditioning)

النظرية الإجرائية، أو التحليل التجريبي للسلوك (Analysis Experemental of Behaviour)، هي شكل من أشكال نظرية التعلم السلوكية. وبينما كان الاهتمام سابقا موجها إلى قضايا البحث المختبري بدراسة الحيوان، اتجه فيما بعد إلى تطبيق مبادئ السلوك على المشكلات الإنسانية (مثل تكنولوجيا التعليم) فظهر تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behaviour Analysis) كتخصص مهم ضمن إطار التحليل التجريبي للسلوك (كاتانا، شارلز١٤٧:١٩٨٣).

ارتبطت هذه النظرية بالعالم الأمريكي بوروس سكنر (B. F. Skinner) ١٩٩٠–١٩٠٤) وهو من أهم علماء المدرسة السلوكية الحديثة، الذين طوروا أفكار المدرسة السلوكية التقليدية (الكلاسيكية). فبمراجعة المبدأ الأول للمدرسة التقليدية، التي تمت مناقشتها سابقا، وجد سكنر وزملاؤه استحالة إخضاع الإنسان لمعادلة القانون الطبيعي وما يتضمنه من حتمية، كما رفضوا تصور السلبية المطلقة للإنسان عند تلقيه

مثيرات خارجية كانت أو داخلية. لذلك رأوا أنه لا بد للمعادلة السلوكية من أن تتكون من ثلاثة أبعاد: المثير- الكائن الحي- الاستجابة. « أي أن المثير يقع على الكائن الحي الذي يدرسه من خلال خبراته وتجاربه ويستجيب وفقا لإمكانياته وخبراته استجابة لا يستطيع أحد تحديدها بدقة متناهية، إنما كل ما نستطيعه هو توقع إمكانية الحدوث بنسبة معينة» (الموصلي، وداد ومحمود، حسن عبد الغني ٢٠٠٧:٣٤).

وهذا يعني، أن هذه النظرية تهتم بدراسة العلاقات بين الحوادث البيئية، أي المثيرات **(stimuli)** وأفعال الكائن الحي، أي الاستجابات **(response)** وبدراسة هذه العلاقات يمكن معرفة كيفية تأثير هذه المثيرات البيئية أو العمليات التجريبية على تغيير السلوك (كاتانا، شارلز ١٩٨٣:١٤٧).

ويعتبر سكنر أول من و ضع منهجية السلوك الإجرائي وترتكز هذه النظرية على فكرة مؤداها، أن السلوك هو حصيلة ما يؤدي إليه من نتائج وآثار. بمعنى، أن تقوية جوانب معينة من السلوك تتوقف على ما يتبع هذا السلوك من نتائج إيجابية ، كالتعزيز أو المكافأة أوسلبية ، كالعقاب. وإذا تبعت الاستجابة نتائج مفرحة كالمكافأة، يزيد احتمال تكرارها، وهنا يمكن القول إن الاستجابة قد تعززت، أما إذا تبعتها نتائج مؤلمة فإنه يقل احتمال تكرارها، وهنا يقال: إن الاستجابة قد عوقبت(الظاهر، قحطان أحمد ٢٠٠٤:٤٣؛ عبد الهادي، جودت عزة والعزة، سعيد الحسني ٢٠٠٥:١٣).

ويرى سكنر أن الا ستجابة وليس المثير هي التي ترتبط بالتعزيز، ويشير إلى التشابه بين قوانين الأ شراط الإجرائي وقوانين الأ شراط الكلا سيكي، من حيث أن كلاً منهما يتضمن عمليات أ شراط وعمليات إطفاء. بمعنى أنه إذا عززت الا ستجابة فإن قوتها تزداد، وإذا لم يحدث التعزيز فإن الا ستجابة تضعف (عبد الهادي، جودت عزة والعزة، سعيد الحسني ٢٠٠٥:١٨).

ويميز سكنر بين نوعين من الاستجابات: الأول، يطلق عليه **«السلوك الاستجابي» (behaviour respondent)**، وهو ذلك السلوك الذي ينشأ نتيجة الارتباط بمثيرات معينة في البيئة، وتعرف بالا ستجابات المستجرة [٥] **(Elicited)** مثل ضيق حدقة العين عندما تتعرض للضوء، أو سيلان اللعاب عندما يشتم الكائن رائحة الطعام، أو ارتباط الارتجاف بالبرودة. ونتيجة لوجود هذه المثيرات المحددة في الموقف السلوكي وحدوث الاستجابة بمجرد ظهور المثير، يتكون السلوك الاستجابي نتيجة للارتباطات غير الإرادية بين

(٥) بمعنى: استدعاء ردود الفعل .

المثيرات والا ستجابات، والتي يطلق عليها سكنر الانعكا سات (عبد الهادي، جودت عزة والعزة، سعيد الحسني ١٨ : ٢٠٠٥؛ سليم، مريم وزيعور، علي ٣٦٠:٢٠٠٤).

أما النوع الثاني من السلوك فيسميه سكنر «السلوك الإجرائي» **(operant behaviour)** ويقصد به ذلك السلوك الذي يتحدد بفعل العوامل الموضوعية مثل: العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والدينية والجغرافية وغيرها، والتي يمكن أن تحدث تعديلا في البيئة التي يعيش فيها الفرد. ويرفض سكنر فكرة دور المثيرات التي تحدث قبل إتيان السلوك في إحداثه، فالسلوك من وجهة نظره لا يرتبط بمثيرات قبلية، وإنما هناك مثيرات تهيئ الفرصة لإحداث السلوك والتي تعرف بالمثيرات التمييزية. فقيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما كلها نوع من السلوك الإجرائي وتحدث دون افتراض مثير. والسلوك الإجرائي يشكل معظم أنماط السلوك البشري، وهو لا يحدث تلقائيا وإنما يحدثه الكائن الحي الذي يكون نشطا في بيئته، ومن منطلق إرادته (عبد الهادي، جودت عزة والعزة، سعيد الحسني ٢٠٠٥:١٣).

ومثل هذا السلوك الإجرائي يمكن أن يحدث عندما تريد أن تعلم طفلا ركوب الدراجة، فأنت تستدرجه ليقوم بعمل ما تريد منه القيام به ثم تكافئه بعد ذلك بقطعة حلوى (سـليم، مريم وزيعور، علي ٣٦٠:٢٠٠٤) في هذه الحالة لا يركز سـكنر على العلاقة بين المثير والاسـتجابة بحد ذاتها بل على نتائجها النفسـية والمادية على الفرد، ثم كيفية تعزيز ها (الظاهر، قحطان ٤٣:٢٠٠٤) وهنا نجد أن النظر ية الإجرائية تختلف عن النظريات السلوكية السابقة، من حيث أن تلك النظريات تفترض أن كل ا ستجابة لا بد أن يسبقها مثير، بينما ترى النظرية الإجرائية عكس ذلك، وتقول حيث ترى أنه بالإضافة إلى المثيرات هناك أسباب أخرى تستدعي السلوك (كاتانا، شارلز ١٥٤:١٩٨٣).

وفي اعتمادهما على دور المكافأة في تعزيز السلوك، فإن التعلم في السلوك الإجرائي عند سكنر شبيه بالتعلم في نظرية المحاولة والخطأ عند ثورندايك، من حيث أن حدوث الاسـتجابة الإجرائية يتبعها تعزيز وبذلك تزداد إمكانية حدوثها مرة ثانية (سـليم، مريم وزيعور، علي ٣٦١:٢٠٠٤) إلا أن سـكنر إلى جانب المعززات الإيجابية يتحدث عن المعززات السـلبية والتي عادة ما يعمل الفرد على تجنبها. والمعزز السـلبي كالمعزز الإيجابي، يعني ذلك أن سـكنر يركز على الموضـوعية ويدرس السـلوك الذي يمكن ملاحظته، ويصـف التغيرات السلوكية في ضوء كل من المثير والاستجابة والتعلم والتعزيز... إلخ. وكباقي السلوكيين يؤكد على أهمية التنبؤ بسلوك الفرد وضبطه كما يعتبر السلوك متغيرا تابعا أو النتيجة التي يتم البحث عن سببها. أما

المتغيرات المستقلة فهي الحالات الخارجية التي ينتج عنها السلوك، أي مسببات السلوك، ويعتبر العلاقة بين مسببات السلوك ونتيجتها هي «قوانين العلم». وتراكم هذه القوانين بصورة يؤدي إلى صورة شاملة للكائن الحي كنظام سلوكي، وهو يعتبر نمو الطفل « عملية بناء طوبُها الخبرات التي تتراكم الواحدة على الأخرى لتكون الشخصية» (زهران، حامد ١٩٩٩:٧٥).

غير أن مبادئ المدر سة الـ سلوكية لم تـ سلم من الانتقادات، فإدوارد تولمان Edward Tolman مثلا يرى استحالة تفسير التعلم عند الحيوان من خلال تذكره فقط لمجموعة من الأفعال. فسلوك الكائن الحي لا يقتـ صر على ما يأتيه من أفعال، وإنما هو سلوك يتـ ضمن معرفة الو سائل التي تؤدي إلى الهدف فيتبع المتعلم علامات تهديه وترشده للوصول إلى هدفه. إذاً هو لا يتعلم حركات بل دلالات وعلامات لها معان معينة (زين الدين، امتثال ٢٠٠٧:١٦). وينتقد الدكتور مصري عبد الحميد حنورة نظريات التعلم السلوكية (الكلا سيكي لبافلوف وواطسون، والمحاولة والخطأ لثورندايك، والإجرائي لسكنر) في أنها لم تقدم تفسيرا لتعلم خصائص و سمات وأدوار أكثر تعقيدا من تلك التي قدموها والمتمثلة في الا ستجابات البسيطة، والتي تركز فقط على العمليات العقلية كالذاكرة والملاحظة والنمذجة والتنظيم في سياق اجتماعي (١٩٩٨:٦).

ثالثا؛ الاتجاه المعرفي للنمو (Cognitive Development)

ا ستحوذ الاتجاه المعرفي لدرا سة الشخصية على اهتمامات علماء النفس منذ أواخر القرن التا سع عشر، حيث قام علماء النفس في أوربا بدراسات تجريبية وتحليلية عن العقل ومكوناته. وقام فندت w. Wundt ١٨٧٩ بدرا سات تجريبية على العقل وتحليلة إلى عملياته الأولية، وكذلك قام ابنجهاوس بدرا سات تجريبية مبكرة على عملية الحفظ والذاكرة وتحديد العوامل المؤثرة فيها، أما الجشتلطيون(١٩١٢) فقد اهتموا بالإدراك كمو ضوع لدرا ساتهم السيكولوجية. ودرس بياجيه النمو المعرفي لدى الطفل (معمرية، بشير ٨٦: ٢٠٠٩).

و«يشير مصطلح المعرفة إلى جميع العمليات المعرفية التي يتحول بواسطتها المدخل الحسي، فيتطور ويختزن لدى الفرد في شكل معلومات إلى أن يستدعي لاستخدامه في المواقف المختلفة.وتجري هذه العمليات حتى في غياب المدخلات الحسية تصل إلى الفرد من خلال عدة قنوات حسية في شكل مرئيات لما يحيط بها و ما يصل إليه عبر الإذن وغيره، ثم تجتاز عدة مراحل وعمليات تركيب وتحليل وبناء حتى تتكون الصورة المعرفية في النهاية. وهذا ما يشار إليه بالعمليات المعرفية التي تتوسط المثيرات والاستجابات ، مما

يؤكد على وجود الأحداث المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والابتكار والاختيار والتوقع والتخطيط و حل المشـكلات... التي تقوم بتحويل المدخلات الحسـية إلى مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات توجه السـلوك وتخرجه في صـورة أفعال وسـلوك يلائم الموقف» (نفس المرجع ص ٨٧) .

(نقلا عن أنور الشرقاوي ١٧٨ :١٩٩١-١٧٩).

ويعتبر عالم النفس السويسري جان بياجيه Piaget من أهم المؤسسين لهذا الاتجاه، ومن الرواد الأوائل الذين اهتموا بالنمو العقلي عند الإنسان، وقد برزت إسهاماته في مجال «التطور المعرفي»، الذي استقى فرضياته لها من فكرة تيلوريان – فريزيريان، والتي مفادها أن الإنسان رشيد وماهر يسعى دائما لمعرفة الأسباب للأشياء التي تواجهه في الحياة، فيتكيف وفقا لها أو يوظف ذكاءه للوصول إلى معرفة الحقائق. فيبحث عن التناسق بين الأفكار ويصـوغ القوانين والمناهج العلمية لتنظيم الفكر، فيتحقق من مدى نجاحه أو فشـله (Shweder, Richard ٤٩ :A١٩٨٤).

وقد بدأ بياجيه بلورة أفكاره هذه من خلال ملاحظاته لتطوير «الاختبارات العقلية» أثناء اشـتغاله بمعهد بينيه، حيث رأى أن الأخطاء التي تتكرر في اسـتجابات الأطفال المبحوثين في نفس العمر تأخذ نمطا معينا، فهي تتشابه في نوعها أو تختلف طبقا للفئة العمرية، وكذلك بالنسبة للذكاء، فالأطفال الأكبر سنا يختلفون في تفكيرهم عن الأطفال الأصـغر سـنا، فهذه التغيرات النوعية في تفكير الفرد التي أدركها بياجيه تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى. لذلك ركز على كيفية تفكير الطفل وطريقته في حل المشـكلات ونوع الأخطاء التي يقع فيها أكثر من اهتمامه بالنتيجة التي يصل إليها الطفل في النهاية. وعلى هذا الأساس رفض بياجيه اختبارات الذكاء التقليدية وكذلك المقياس الكلي للذكاء (IQ)، ورأى أن هذه المقاييس قد تفيد في تحقيق بعض الأهداف، ولكنها لا تفيد إذا ما أريد معرفة تفكير الطفل (محمد، عادل عبد الله ١٩٩١:٤٥).

وكما هو الحال بالنسـبة للاتجاه التحليلي، فإن الاتجاه المعرفي بنيوي الطابع فيفترض بياجيه أن المعرفة (cognition) ما هي إلا بناء أو تركيب عقلي، و هذه التركيبات العقلية هي كليات منظمة ذات علاقات داخلية، تمثل قواعد للتعامل مع المعلومات التي عن طريقها يتم تنظيم الأحداث بصـورة إيجابية، ويتمثل النمو المعرفي في تغير هذه الأبنية المعرفية، ويعتمد في حدوثه على الخبرة. وتمثل الأبنية العقلية(mental structures) جوهر النظرية عند بياجيه « وهي بنيات افتراضية تتكون داخل العقل أثناء تطور الإنسان من

الطفولة إلى الرشد. ورغم أن لها أساسا وراثيا إلا أنها تتبلور من خلال البيئة التي يعيش فيها الفرد. ووظيفة هذه البنيات العقلية الافتراضـية هي تنظيم البيئة المحيطة بالفرد لكي يسـتطيع أن يسـلك بفاعلية وكفاءة (زهران، حامد ٦٧:١٩٩٩).

وإلى جانب البنية العقلية يهتم بياجيه بالوظائف العقلية (Mental Functions) فكلاهما يشـكلان أهمية ضرورية لفهم النمو المعرفي. ويقصد بالبناء العقلي حالة من التفكير توجد عند الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه. بينما تشـير الوظيفة العقلية إلى جملة العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات بيئته (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٤٧: ٢٠٠٣).

وكما هو الحال في الاتجاه التحليلي، ينطلق الاتجاه المعرفي من فكرة أن للطفل نظاما سـيكولوجيا وآخر بيولوجيا. ويرى هذا النموذج أن الفرد يولد وهو مزود ببعض الدوافع الفطرية وباتجاهات موروثة للنمو تظهر في أوقات معينة، يتأثر بالخبرات التي يمر بها الفرد، ولا يقتصـر النمو وفقا لهذا الاتجاه على التغيرات الكمية المتتابعة، وإنما تؤدي تراكم التغيرات الكمية عند نقطة معينة إلى تغيرات كيفية، فيكتسـب الفرد نتيجة لذلك بنية سلوكية أو مستوى من التنظيم السيكولوجي (العوالمة، حابس ومزاهرة، أيمن ٤٦: ٢٠٠٣).

يعتقد بياجيه أن الحياة عملية تكيف مع ظروف البيئة المتغيرة تتطور بتطور الكائن الحي، ويعتبر الذكاء أحد أشكال التكيف خلال تطور الحياة (زين الدين، امتثال ١٦٣:٢٠٠٧). كما يرى أن النشاط العقلي للكائن يحدث من خلال البنى العقلية التي يملكها، فهذه البنى تسـتقبل أو تتلاءم مع أحداث خارجية لتحولها إلى أحداث عقلية وأفكار. بمعنى آخر، تتم عملية تلاؤم البنى العقلية مع المظاهر الجديدة التي لم تألفها من قبل. وتعرف هاتان العمليتان بـــ«التلاؤم» [٦] **(Accommodation)** و«الاستيعاب»[٧] **(Assimilation)** ويمثلان معا مظهرين متكاملين للعملية العامة «للتكيف»[٨] **(Adaptatio)**. فالتكيف الذهني « نوع من التوازن التدريجي بين ميكانزم اسـتيعابي وتلاؤم مكمل، ولا يتم التكيف إلا عندما يؤدي إلى تنظيم ثابت، أي عندما يحصل التوازن بين الاستيعاب والتلاؤم» (زين الدين، امتثال ١٦٥:٢٠٠٧).

---

(٦) وهو عملية تعديل الطفل لتصوراته للعالم كخبرات جديدة مما يؤدي إلى تغير بناء المعرفة لديه.

(٧) وهو اسـتدخال وتمثل عناصـر البيئة في البناء المعرفي للطفل، فيكون لديه إطار عقلي مرجعي (حيث يسـتجيب لمواقف مماثلة في الماضي)، وهذا يؤدي بالتدريج إلى التعميم.

(٨) ويقصد به نزعة الفرد للتوافق مع البيئة التي يتعامل معها.

وتعرف طبيعة البنى العقلية التي تقوم بالتكيف بـــ«التنظيم»[٩] (organization) ويرى بياجيه أن العقل له بنية وهو منظم بطريقة معقدة ومتكامل، وأبسط مستويات العقل يعرف بــــ«المخطط»[١٠] (Scheme) فهو تمثيل عقلي لبعض الأفعال الجسدية أو العقلية التي يمكن أن تؤدي إلى شيء « بالنسبة للطفل يعتبر المص أو القبض على الأشـــياء والنظر مخططات، وهي طرق يتعرف عن طريقها الطفل حديث الولادة على العالم، عن طريق العمل وفق متطلبات هذا العالم. ومن خلال الارتقاء تصـــبح هذه المخططات- تدريجيا- متكاملة ومتآزرة بطريقة منظمة لتشكل في نهاية الأمر عقل الراشد» (زين الدين، امتثال ١٦٥:٢٠٠٧).

وطبقا لنظرية بياجيه فإن المعلومات ما هي إلا عمل أو ســـلوك، فمعرفتنا للأشـــياء تحدد إلى درجة كبيرة الأفعال التي نقوم بها. فالمعلومات بالنســـبة للطفل تحددها أفعاله الحركية الظاهرة كالقبض على الأشـــياء والرضاعة. ومع مرور الزمن وبالتراكم المعرفي عند الفرد تتحدد الأفعال تدريجيا ثم يستوعبها العقل لتعكس الأفكار بطريقة متتابعة ومتلاحقة وسريعة (زين الدين، امتثال ١٦٦:٢٠٠٧).

ويفترض بياجيه وجود أربع مراحل(تقريبية) كبرى للنمو المعرفي يتطور خلالها الفعل الإنســـاني، ويرى أنه مع نمو الطفل يتكون أســـلوب تكيفه مع البيئة وتعامله مع الخبرات في تتابع مرحلي معرفة وســـلوكا. وكل مرحلة تتضـــمن فترة تكوين وإنجاز، كما تعتبر نقطة بداية للمرحلة التالية. ويرى بياجيه أن التتابع لهذه المراحل متشـــابهة لدى كل الأطفال، إلا أنه يقر بوجود فروق فردية لديهم داخل كل مرحلة (زهران، حامد ١٩٩٩:٦٨).

وأخيرا، تشـــتمل كل من النظريات الســـابق ذكرها، على نظام دينامي خاص بها، وخاصـــة في اســـتخدام كل منها للمصـــطلحات التي اعتمد عليها أصـــحاب كل نظرية من هذه النظريات. فمثلا، يســـمي بياجيه (النظرية المعرفية) المرحلة الأولى من الحياة، بالمرحلة الحســـية الحركية، بينما يســـميها إريكســـون (النظرية التحليلية النفســـية الاجتماعية)، بمرحلة الثقة الأساسية وهكذا. إلا أن كل من هذه النظريات، وإن وجد فيما بينها بعض الاختلافات، تكمل كل منها الأخرى من حيث التجانس والتشابه. ففهم النمو والسلوك الإنساني كان المحور الأساسي لهذه النظريات التي تؤمن كلها بانتظام نمو الفرد والتنبؤ ولو جزئيا بسلوكه في المستقبل(ماير، هنري ٢٠٩:١٩٩٢).

---

(٩) «التنظيم» يعني النزعة إلى تصنيف وتنسيق العمليات والخبرات في نظم مترابطة متماسكة. (زهران ٦٧:١٩٩٩).

(١٠) «المخطط» تصور عقلي منظم لأي شيء، مثل فئة من الأشياء والأحداث المترابطة (زين الدين، امتثال ١٦٥:٢٠٠٧).

هذا على مستوى التنظير، ولكن على مستوى التطبيق وإن وجدت كثيرا من النجاحات في إرشاد الباحثين والمربين لاتباع الأسلوب الأمثل لمعالجة قضايا النشء، إلا أن لكل مجتمع خصوصيته التي تنبثق من قيمه وعاداته. لذا يجب الحذر عند تطبيق هذه النظريات في مجتمعاتنا العربية بحيث نأخذ منها ما يتلاءم مع معطيات الواقع الذي نعيشه.

إن تفهم دوافع السلوك عند النشء وما يمكن أن يعتريه من شوائب وأمراض اجتماعية أمر ضروري يحتم على المسؤولين التربويين التسلح بالوعي السيكولوجي والتربوي (العيسوي، عبد الرحمن ١٨٠ : ١٩٨٤)، وبذلك يمكن أن يساهم الآباء من خلال هذا الوعي إلى غرس سلوك سوي للأبناء وتعزيز كل ما هو إيجابي لمساعدتهم على التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي.

الفصل الثالث
السلوك الإنساني ومحركاته

يعيش الإن سان حياته وهو يمارس أنماطا متعددة ومتنوعة من ال سلوك في مواقف شتى، بع ضها مألوف بالنسبة له وأخرى جديدة لم يألفها، بالنسبة للنوع الأول من المواقف تعامله معها يكون ميسورا بحكم التعود والممار سة، أما في المو
وفي كلتا الحالتين يتصر
وكذلك الحال في تفاعله مع الغير، فكثيرا ما يبني الإنســان رايه وحكمه تجاه الاخرين من خلال ســلوكهم الظاهر ويفسرها وفق خبراته الخاصة وهو في ذلك لا يعرف لماذا يتصرف الآخرون على هذا النحو أو ذاك.

فما هو السلوك؟ وكيف يتشكل؟

يقصــد بالســلوك من الناحية الاصــطلاحية ردود الأفعال الانعكاســية الآلية، ويتمثل في ســيرة الإنســان ومذهبه واتجاهه، فأي إنسان يمكن أن يكون سيئ السلوك أو حسن السلوك، وقد يكون اندفاعيا بمعنى أنه سلوك ق سري ا ضطراري، أوقد يكون اختياريا يتم بعد تفكير وإدراك وانفعال ونزوع لذلك يتحمل الإن سان مسـؤولية نتائج سـلوكه (منصـور، عبد المجيد و الشـربيني، زكريا؛ ١١٢:٢٠٠١ ؛ الشـوربجي، نبيلة ١١٠: ٢٠٠٥؛ الحفني، عبد المنعم ٢٢٨: ٢٠٠٣).

وبوجه عام يشير السلوك إلى كل الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي أو الغدد الموجودة في جسمه، أي أن مفهوم الســلوك يتضــمن المناشــط العقلية ومظاهره: التفكير والتعلم والإدراك والتذكر، كما يشــمل النشاطات الفسيولوجية كالتنفس والدورة الدموية والنبض وإفراز الغدد، وبذلك يشمل السلوك جميع مناشط الكائن الحي الداخلية والخارجية (الشــوربجي، نبيلة ١١٠: ٢٠٠٥؛ الحفني، عبد المنعم ٢٢٨: ٢٠٠٣؛ العيسوي، عبد الرحمن ٢٧: ١٩٨٤).

ويعرف الدكتور حامد زهران السلوك على أنه « نشاط موجه نحو الهدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الذي يدركه» (١٣: ٢٠٠٣) .

والإنسان ككائن حي يتميز عن غيره من الكائنات با ستعداده للتعلم وقدرته على النمو والتحول من مجرد وحدة بيولوجية إلى كائن اجتماعي متحضر وذلك من خلال عمليتي النضج والتعلم. لذلك يرى علماء

النفس أن دراسة ظاهرة النمو عند الإنسان يجب ألا تقتصر على الجانب البيولوجي وتأثيره المباشر على سلوك الفرد، بل لا بد أن تشمل الجانب الاجتماعي من خلال دراسة الأطر الثقافية والعلاقات الاجتماعية التي يتفاعل بداخلها الفرد. ففهم سيكولوجية النمو يعتمد على اعتبار أن الفرد والبيئة كلاهما متغيران، وأنهما مركبان معقدان يتكون كل منهما من مجموعة من القوى والعمليات المختلفة. والفرد في أي مرحلة من مراحل حياته ما هو إلا حصيلة تلك القوى والعمليات المتعددة، فهو كائن بيولوجي يتميز بتركيبه الجسمي الخاص وعملياته الحيوية وسلوكه وخبراته المتعددة (يونس، انتصار ٥٢: ١٩٩٣).

وأكثر من ذلك يربط حامد زهران بين السلوك من جهة وبين المعايير الاجتماعية ومفهوم الذات من جهة أخرى سلبا أو إيجابا. فعندما يتفق السلوك مع كل منهما أو أحدهما يحدث التوافق النفسي، وعندما يحدث العكس يكون الفرد عرضة لسوء التوافق. ولكنه يرى أن السلوك يمكن تغييره أو تعديله (١٣ : ٢٠٠٣). ومعنى ذلك أن سلوك الفرد أثناء نموه يتأثر بتكوينه الوراثي وبالعمليات البيولوجية من جهة، وبالبيئة التي يتفاعل معها من جهة أخرى، متضمنا بذلك عمليتين مهمتين: إحداهما عملية النضج والتي تتعلق بالجانب البيولوجي، والأخرى هي عملية التعلم وتتحقق من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتأثير ذلك على نموه (يونس، انتصار ٥٣: ١٩٩٣). ورغم أهمية العوامل الوراثية والبيولوجية في فهم السلوك الإنساني، إلا أن اهتمامنا الأكبر لدراسة السلوك في هذا الكتاب سيتم التركيز على الجوانب الاجتماعية والنفسية، وتأثير ذلك على بنية السلوك ومستوياته وعوامله.

بنية السلوك الإنساني

تتضمن بنية السلوك الإنساني ثلاثة جوانب:

(١) الجانب المعرفي

ويتمثل الجانب المعرفي(Cognition) في إدراك الفرد من حيث استجاباته وردود أفعاله لما حوله من مظاهر وأحداث ومعلومات ومعارف، كما يشمل التمييز والتصور والتخيل والتفكير والتذكر والتعبير اللغوي وغيرها، ويتفرد كل شخص بعالمه المعرفي، فلا يوجد اثنان يعيشان عالما معرفيا واحدا (منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا ١١٢: ٢٠٠١).

(٢) الجانب الانفعالي

ويقصد بالجانب الانفعالي الحالة التي تصاحب سلوك الفرد وتتمثل في مشاعر الحب أو الكراهية، كما تشمل استحسان الموضوع والتحمس له والاقتناع به، أو الإحساس بعدم الارتياح منه أو عدم الاقتناع به (الطواب، سيد ١٨ : ٢٠٠٢).

(٣) الجانب الحركي

ويسمى الجانب الحركي أيضا النزوع، ويقصد به السلوك الذي يأتيه الفرد استجابة لتعليمات أو مثيرات معينة، مثل الاستجابة لإشارة المرور أو في العمل أو في الكتابة على الحاسب الآلي أو العزف على آلة موسيقية أو لعب الكرة وغير ذلك (الطواب، سيد ٢٠٠٢:١٨).

وتتداخل هذه الجوانب الثلاثة بعضها البعض كوحدة واحدة متكاملة، ولكن مع ذلك يمكن الفصل بين كل منها. ويمكن أن نضرب مثالا لتداخل الجانب المعرفي مع كل من الجانب الانفعالي والجانب الحركي أثناء كتابة أبيات من الشعر، حيث يمثل تذكر أو إدراك معاني الكلمات الجانب المعرفي، أما حسن الكتابة وسرعتها وتنظيمها فيمثل الجانب الحركي، كما يمثل استحسان الفرد للون معين من الشعر وقبوله والتحمس له والدعوة إليه، الجانب الانفعالي (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٢٠). وبذلك يمكن القول بأن للغريزة ثلاثة مظاهر: مظهر معرفي، ومظهر انفعالي، ومظهر عملي نزوعي(حركي). (زهران، حامد ٣١: ٢٠٠٥؛ إبراهيم، عبلة ١٩٨٩).

وللسلوك مستويات تتدرج عادة من النوع البسيط إلى النوع المعقد:

السلوك البسيط: هو أشكال السلوك الفطري التي يولد الفرد مزودا بها، ويشار إليها بالأفعال المنعكسة(Reflexive Actions) ، منها مثلا: تحرك المولود برأسه جهة صدر الأم للرضاعة، أو بكاؤه عندما يشعر بالجوع أو أي نوع من أنواع الحرمان كابتعاد ذويه عنه.

السلوك المعقد: ويقصد به أنواع السلوك المكتسبة والتي يتعلمها الفرد من بيئته المحيطة كالأسرة أو جماعة الأقران في المدرسة واللعب وغير ذلك (الطواب، سيد محمود ٢٠٠٢:١٩) ومن أمثلتها: ركوب الدراجة ولعب الكرة وطريقة تناول الطعام وغيرها من الأفعال المكتسبة.

كذلك يتألف السلوك من مجموعتين من العوامل؛ ترتبط المجموعة الأولى بالفرد ذاته وما لديه من قدرات واستعدادات وميول وعادات واتجاهات وقيم، بينما ترتبط المجموعة الثانية بالمجال الذي يوجد فيه الفرد وما يتضمنه من طبيعة الجماعة المكونة لهذا المجال والضغوط والجهود السائدة فيها، ومدى تماسك هذه الجماعة أو تفككها وكذلك العوامل الإحباطية والعوامل المساعدة الأخرى (الطواب، سيد ٢٠٠٢:٢٠).

وأخيرا، السلوك هو ما يمكن ملاحظته أو وصفه، متجسدا في النشاطات التي تصدر عن الكائن الحي، والتي تحركها مجموعة من القوى تعرف بالغرائز والدوافع والحاجات، وكلها مسببات لا يمكن تصور سلوك إنساني دون وجودها (Sandstrom, C. ١٩٦٦:٩٨). وفيما يلي إلقاء الضوء على مسببات السلوك:

في البداية اختلفت الآراء حول طبيعة السلوك الإنساني عما إذا كان يحدث نتيجة وجود دوافع إنسانية لعمليات نفسية وشعورية، أو هو نتيجة ردود أفعال وانعكاسات للمثيرات الخارجية. إلا أن السلوكيين وعلماء الاجتماع يرفضون فكرة أن السلوك هو تعبير عن دوافع الفرد النفسية أو اللا شعورية ، ويفسرون شخصية الفرد في ضوء العوامل البيئية (الاجتماعية).

فيرى السلوكيون أن السلوك الإنساني ما هو إلا ردود لأفعال، وانعكاسات للمثيرات الخارجية، وقد تجدد رأي السلوكيين هذا بعد الحرب العالمية الأولى، متخذين فكرة المادية الفرنسية للقرن الثامن عشر حيث كان يعتقد « كونيلاك»: إن الإنسان ما هو إلا تمثال فليس له إلا ما يأتي من الخارج فيؤثر عليه».

بينما يرى بعض علماء الاجتماع، بأن السلوك الإنساني ما هو إلا تعبير للموقف الاجتماعي (Social Situation)، ولا دخل للدوافع فيها، فيعتقد كارل ماركس أن الدوافع تسير بمشيئة الأحداث الخارجية وقال: «إن التطور الاجتماعي يمكن أن يفسر على أسس أو قوانين اقتصادية بحتة لا أثر للدوافع الفردية فيها» (توفيق، إميل ١٦ : ١٩٧٦).

وقد جاءت ثورة فرويد لتدحض فكرة هذه النظريات، وأدخلت فكرة العوامل اللا شعورية في تفسير كثير من الظواهر، وقد تحدث عن المجتمعات البدائية، التي كان للدوافع النفسية فيها الأساس الأول للمجرمات و« اللا مساسات» (Taboo).

غير أنه فيما بعد، حاول كثير من العلماء أن يوفقوا بين نظريات الدوافع النفســية والنظريات الاجتماعية مفترضــين إمكانية تفســير كثير من الظواهر الاجتماعية على أســاس العلاقات بين دوافع الفرد والتأثير الجماعي(نفس المرجع ص ١٨).

فيما يلي، نتناول بالشــرح والتفســير كلا من الغرائز والدوافع والحاجات كمحركات للســلوك الإنســاني، محاولين قدر المستطاع إبراز تأثير العوامل الاجتماعية على هذه المحركات، وأهمية إدراكها، وكيفية توظيفها في عملية التنشئة الاجتماعية لتشكيل السلوك السوي للأبناء.

محركات السلوك الإنساني وطبيعتها

ترتبط مقدرة الفرد على إشباع حاجاته، بمدى توافقه مع نفسه وبيئته والتي تعبر بالتالي، عن صحته النفسية، إلا أن الأســاليب التي يتبعها الفرد ونوع الحاجات التي يهدف للوصــول إليها يمكن أن تؤدي إلى إحدى حالتين: فإذا كانت حاجات الفرد مقبولة وا ستطاع إ شباعها بطرق م شروعة، شعر بالر ضا وح سن التوافق **(well–adjusted)**، أما إذا لم تكن حاجاته مقبولة، أو كانت مقبولة ولم يستطع إشباعها، أو أشبعها بطرق غير مشروعة فسيؤدي ذلك به إلى عدم الرضا ويصبح إنسانا سيئ التوافق **(mal–adjusted)**.

ومن هنا جاء اهتمام الصــحة النفســية بمعرفة حاجات الشــخص وما يرتبط بها من دوافع وأهداف واســتجابات، ســوية كانت أو غير ســوية، وما تحقق منها وما لم يتحقق. وبهذه المعرفة يســتطيع الفرد فهم شــخصــيته وتفسـير سـلوكه، «فالإنسـان لا يفكر ولا يتعلم ولا يفعل أي شــيء إلا إذا كان مدفوعا بحاجة ما تحركه إلى تحقيق ما يشبعها» (الموصلي، وداد ومحمود، حسن عبد الغني ٦٧:٢٠٠٧).

وتعتبر الغرائز والدوافع والحاجات، عمليات تتفاعل مع كل منها العوامل الحيوية (فسيولوجية وحسية) والعوامل النفســية والاجتماعية (كالأمن والاجتماع وتأكيد الذات) وبينما يؤدي إشــباع العوامل الحيوية إلى بقاء حياة الفرد، يؤدي إ شباع العوامل النفسية والاجتماعية إلى تحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي. ويمكن ا ستخدام كل واحد من هذه المصطلحات (الغرائز، الدوافع، الحاجات) كمرادف للآخر، أي يمكن التحدث عن موضوع الدوافع باسم الغرائز أو الحاجات (زهران، حامد ٣٠:٢٠٠٥).

وتختلف المواقف في الحاضر لدى علماء النفس حول الأفضلية في الاستخدام بين مصطلحي الدافع أوالغريزة، ويقول حامد زهران (٢٠٠٥) : رغم أن كلا المصطلحين يحملا معنى الدفع والتحريك، يرى علماء النفس أفضلية استخدام مصطلح « الدوافع » بدلا من مصطلح «الغرائز»؛ لذلك أصبح الدافع هو المصطلح الأكثر شيوعا، إلا أن تعديل الغرائز لتصبح دوافع اجتماعية يكون في غاية الأهمية، وذلك عن طريق التنشئة الاجتماعية (نفس المرجع ص ٣٤).

وفيما يلي نتناول كل من محركات السلوك على حدة، بدءا بالغرائز ثم الدوافع وأخيرا الحاجات:

١ – الغرائز (Instincts)

لقد افترض علماء النفس قديما وجود قوى حيوية تدفع الكائن الحي إلى أن يسلك سلوكا فطريا، وذلك للمحافظة على استمرار حياة الكائن وكذلك المحافظة على بقاء النوع، وأشاروا إلى هذه القوى «بالغرائز»، كذلك أ شاروا إلى السلوك الناتج عنها على أنه سلوك غريزي، ويرون أن هذه الا ستجابة فطرية وغير متعلمة من البيئة وهي عامة، تشترك فيها جميع الكائنات الحية (العيسوي، عبد الرحمن (٣٣-٣٦: ١٩٨٤) .

ويقول الدكتور أحمد زكي بدوي عن الغرائز (١٩٧٨) بأنها «الدافع الحيوي الأصلي لنشاط الكائن الحي حفظا لبقائه وإشباعا لحاجاته، وذلك بالإقبال على الملائم والإحجام عن المنافي. وتوصف الغريزة أولا بأنها نوعية، أي واحدة بالنسبة لأفراد النوع من جنس واحد، وثانيا؛ بأنها فطرية ومستقلة عن التجربة، وثالثا؛ بأنها عمياء تجهل الغرض الذي تحققه»(ص٢٢٠).

أما من حيث تصنيف الغرائز، فيرى الدكتور محمد إسماعيل أنه توجد عدة اتجاهات لتصنيفها: منها مثلا، ذلك الاتجاه الذي يرى وجود غريزتين أساسيتين، هما «المحافظة على النوع»، و«المحافظة على الذات». ومثال لذلك نظرية فرويد الذي يرى أن «الغريزة الجنسية» هي من أهم الغرائز، حيث تعتبر في نظره القوة الدافعة لسلوك الفرد الذي يؤدي إلى المحافظة على النوع، وتليها في الأهمية «غريزة السيطرة» والتي تفسر سلوك الإنسان من أجل الحياة والبقاء، إلا أن محمد إ سماعيل يرى أن هذا الاتجاه يختصر الغرائز في أعداد قليلة (١٠٥:١٩٧٨).

وهناك اتجاهات أخرى تصنف الغرائز وفقا لنماذج خاصة من السلوك الذي يصدر نتيجة مواقف محددة، فوضعت قوائم طويلة بهذه الغرائز منها: غريزة الأكل، وضع الأشياء في الفم، المسك، الأخذ، الصيد أو القنص، وغير ذلك من الغرائز التي يتجاوز عددها أحيانا في كل قائمة المائة غريزة.

ولعل أهم هذه التصـنيفات في الفكر السـيكولوجي هو ذلك التصـنيف الذي وضـعه ويليام مكدوجال [W. McDougall (١٩٢٣)] وتعرف «بنظرية الغرائز الحديثة» وتتضـمن مجموعة من الغرائز البشـرية، منها غريزة الوالدية، غريزة المقاتلة، غريزة الاسـتطلاع، غريزة الخلاص (الهرب)، غريزة البحث عن الطعام، غريزة النفور، غريزة الا ستغاثة، الغريزة الجنسية، غريزة الخنوع، غريزة التسلط (السيطرة)، غريزة التملك، غريزة الحل والتركيب، الغريزة الاجتماعية، غريزة الضحك، وأضاف غرائز أخرى: هي البحث عن الراحة، والنوم، والتنقل وغيرها (إسماعيل، محمد ١٠٥ :١٩٧٨).

إلا أن مكدوجال يقرر أن هذه الغرائز لا تظهر كلها بدرجة واحدة عند الأجناس المختلفة، كما أنها تتأثر في نموها واتجاهها بالعوامل الاجتماعية والبيئة المادية المحيطة بالكائن الحي، فتفقد بذلك بعض الغرائز مثيراتها الفطرية وتستعيض عنها بمثيرات أخرى. فسلوك الإنسان المتحضر مثلا يتأثر بالعوامل الأخلاقية السائدة في ثقافة مجتمعه، ففي مجتمع تسـوده الأخلاق العليا نراه ينفر من الكذب أو الرذيلة أكثر مما ينفر من لمس المواد القذرة، ويغضـب لنصـرة الحق والعدل أكثر مما يغضـب من الخطر المادي (العيسـوي، عبد الرحمن ٣٣-٣٦: ١٩٨٤).

ورغم اعتراف الدكتور محمد إسماعيل بأن الأسس التي قام عليها تصنيف مكدوجال تعتبر أفضل من غيرها، غير أنه يتساءل عن طبيعتها في منظوره. وهي طبقا لتعريف مكدوجال.

«استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه إلى مثيرات من نوع خاص ويدركها إدراكا حسيا، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها، ويسلك نحوها مسلكا خاصا».

ويرى إسـماعيل أن هذا التعريف لم يحدد متغيرات محسـوسـة يمكن ملاحظتها، وكل ما فعله هو أنه استبدل كلمة غريزة بكلمة استعداد ووصفه بأنه «نفسي»، «عصبي»، وبأنه «محرك للسلوك ويجعل صاحبه ينتبه... إلخ. ولم يجب هذا الاتجاه على تسـاؤلات مثل: ما هو الاسـتعداد؟ وكيف يمكن ملاحظته؟ وكيف يمكنه أن يحرك السـلوك؟ ويرى إسـماعيل أن هذا القصـور في التعريف، يجعله بعيدا عن التفسـير العلمي القائم على الملاحظة وهي لذلك لا يمكن التحقق من صحة الفروض التي تتعلق بالغرائز (إسماعيل، محمد عماد الدين ١٠٦ :١٩٧٨).

أما الدكتور حامد زهران فيعتبر الغرائز كالمحركات الأساسية للسلوك، وهو يراها أيضا بأنها استعداد فطري نفسـي يحرك انتباه الكائن الحي إلى مثيرات معينة يدركها بالحس ويشـعر بانفعال خاص عند إدراكها ومن ثم الشعور بدافع إلى عمل يتخذ شكل سلوك معين تجاه هذا الشيء (٣١: ٢٠٠٥) .

ويصنف زهران الغرائز إلى قسمين: غرائز فردية، وغرائز اجتماعية:

أولا: الغرائز الفردية: وهذه تتمثل في عدة مظاهر وانفعالات: غريزة البحث عن الطعام وانفعالها الجوع، وغريزة التملك وانفعالها لذة التملك، وغريزة الا ستغاثة وانفعالها الشعور بالعجز، وغريزة الهرب وانفعالها الخوف، وغريزة النفور وانفعالها الا شمئزاز، وغريزة الضحك وانفعالها الشعور بالمرح والتسلية، وغريزة الحل والتركيب وانفعالها لذة الابتكار وهي تتصل بغريزة الاستطلاع (٣١: ٢٠٠٥) .

ثانيا: الغرائز الاجتماعية: وهذه أيضا تتخذ عدة مظاهر وانفعالات: ومن أمثلتها الغريزة الجنسية وانفعالها الشهوة، وغريزة الوالدية وانفعالها الحنو وترتبط بالغريزة الجنسية، وغريزة السيطرة وانفعالها الزهو، وغريزة الخنوع وانفعالها الشعور بالنقص وهي تتصل اتصالا عكسيا بغريزة المقاتلة التي انفعالها الغضب، وغريزة التجمع وانفعالها الشعور بالوحدة والعزلة (زهران، حامد (٣١: ٢٠٠٥) .

وطبقا لنظرية التحليل النفسي فإن غرائز الإنسان تعتبر المصدر الأخير «للحفز»، وتأتي على هيئة «حفزات» غريزية، مثل الدوافع والحوافز والرغبات والحاجات إلخ. وتلعب الثقافة المجتمعية والخبرات الفردية دورا مهما في تشكيلها لدى الفرد لتكتسب بذلك شخصيته طابعها الخاص التي تميزه عن الآخرين (مخيمر، صلاح ٥١: ١٩٨١).

ويقول مخيمر: « ينبغي فهم الغريزة وفق المنهج الجاليلي، بمعنى أنها مجرد (اتجاه إلى) إشباع الجنسية أو العدوانية، وهذا (الاتجاه إلى) ليس غير (متجه) يصدر عن الفرد، بينما تنطوي البيئة على متجهات أخرى عديدة. ويكون السلوك الواقعي للفرد مجرد محصلة للصراع ما بين المتجه الصادر عنه والمتجهات القائمة في الحقل .... والحفزة هي حالة من التفكك قوامها (توتر إلى) يحفز الكائن للبلوغ إلى هدف بعينه يترتب على البلوغ إليه خفض عارض لهذا التوتر يفسح المسرح (لتوتر جديد إلى) وهكذا » (٥٢: ١٩٨١).

ونفهم أعلاه أن مخيمر يستعمل مصطلحات كالغريزة والدافع والحفز ككلمات مترادفة باعتبار كل منها محرك للسلوك.

٢- الدوافع (Motives)

يجيب علم النفس على التساؤلات المطروحة حول الأسباب التي تدفع الناس إلى القيام بسلوك معين وهنا تكمن مشكلة الدوافع الإنسانية، التي تعتبر كما هو الحال بالنسبة للسلوك الإنساني غاية في التعقيد،

وتزداد تعقيدا مع تطور الإنسـان في العمر منذ الطفولة إلى المراهقة وحتى مرحلة الرشـد (العيسـوي، عبد الرحمن ٢٩: ١٩٨٤).

والدافع هو «مفهوم فرضـي يدل على حالة الإثارة الملحة الناتجة عن وجود نقص فسـيولوجي أو نفسـي (حاجة)، وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد ليسد النقص (يشبع الحاجة) فينخفض التوتر ويعود الاتزان الداخلي». «(الموصلي، وداد و محمود، حسن عبد الغني ٦٨:٢٠٠٧).

ويرى الدكتور أحمد زكي بدوي (١٩٧٨:٢٧٥) أن الدافع «عامل انفعالي حركي، فطري أو مكتسـب، شعوري أو لا شعوري، يثير نشاط الفرد للأداء والإنجاز أو تحقيق غاية، وينشأ داخل الفرد كنتيجة لخبرته في الحياة. وقد يكون الدافع ذاتيا (Intrinsic Motive)، حينما تكون مظاهر النشـاط التي يحدثها مقصـودة في ذاتها، وقد يكون عر ضيا (Extrinsic) ومظاهر النشاط فيه لا تقصد لذاتها بل لتكون وا سطة أو و سيلة لشيء آخر». ويميز بدوي بين الدافع (Motive)والحافز (Incentive)، فالأول استعداد داخلي يثير السلوك ويعمل على اسـتمراره حتى ينتهي إلى غاية معينة، كالجوع والعطش والشـعور بالحب، أما الحافز فموقف خارجي مادي أو اجتماعي يسـتجيب له الدافع كالطعام والشـراب، أو وظيفة ترضـي دوافع الإنسـان، فالدافع داخل الفرد والحافز خارجه».

أما الحفز كما يعرفه بدوي فهو «استثارة النشاط وضبطه وتوجيهه نحو غاية معينة، كما يقصد به استخدام المحفزات السـلوكية المختلفة لإ ثارة رغبة الفرد في العمل على الو جه المرجو» (بدوي، أ حمد زكي ١٩٧٨:٢٧٥). ويقول عن الدافع الغريزي drive على أنه « النزعة التي تصـدر من الكائن العضـوي وتدفعه إلى القيام بعمل خاص دون تفكير، وهي في الوقت ذاته مقياس للمطالب الفسـيولوجية والنفسـية» (بدوي، أحمد زكي ١٩٧٨:٢٧٥).

ويفرق بعض الباحثين بين مفهومي الدافع والدافعية، فيرون أن الدافع يشير إلى «ا ستعداد الفرد للمجاهدة والسعي نحو تحقيق هدف معين». وهذا يعني أن الدافع يمثل الرغبة أو الحاجة، بينما يرون الدافعية كمفهوم يعبر عن التحقق الفعلي أو الصريح للحاجة. بمعنى أن مفهوم الدافع يشير إلى الا ستعداد لتحقيق الهدف، أما الدافعية فتشير إلى تحقيق الفعل أو السبيل إلى حالة إ شباع الحاجة. ويرى الفرماوي أنه لا داعي للتفريق بين المفهومين، وخاصـة أن الدافع يهدف للوصـول إلى الإشـباع والتوازن وأن الدافعية مرتبطة بدافع من نوع ما (الفرماوي، حمدي علي ٢٠٠٤:١١).

ويعرف الدكتور حمدي الفرماوي الدافع أو الدافعية كمترادفين، و في نظره على أنها« قوة داخلية تدفع الكائن الحي نحو نشاط ما موجه نحو إ شباع حاجة معينة يشعر بنقص فيها، ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو التنظيم الذاتي». ويعرف محمد خليفة بركات (١٥٣: ١٩٧٤) الدافع على أنه «قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس، وتحركها مثيرات داخلية أو خارجية فتؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والاستمرار فيه حتى تتحقق هذه الرغبة، ويتم إشباع هذا الدافع بما يخفف من حدة التوتر» (الفرماوي، حمدي علي ١١: ٢٠٠٤).

وترى الدكتورة نبيلة الشوربجي بأن الدافع هو القوة المحركة التي تدفع الفرد بأن يقوم بسلوك معين لتحقيق غرض ما، ويعرف « بأنه حاله داخلية أو نزعة في الكائن العضوي، بيولوجية فسيولوجية أو نفسية اجتماعية من شأنها أن تثير توتره وتخل باتزانه، ومن ثم تحرك سلوكه وتحفزه إلى موا صلة نشاطه في وجهة معينة سعيا لإرضاء حاجته أو تحقيق رغبته واستعادة توازنه» (الشوربجي، نبيلة ١٢٥: ٢٠٠٥).

ويعرف الدكتور حامد عبد السلام زهران الدافع بأنه «حالة جسمية أو نفسية داخلية (تكوين فرضي) يؤدي إلى توجيه الكائن الحي تجاه أهداف معينة، ومن شأنه أن يقوي استجابات محددة من بين عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيرًا محددًا (زهران، حامد ٣٤: ٢٠٠٥) .

مما سبق يتضح أن للدوافع مصدرين:

الأول : المصدر الداخلي في الكائن الحي، وتتمثل في الحاجة الكيميائية أو العضوية التي تعمل على ا ستثارة الكائن الحي فتدفعه لأن يقوم بسلوك يشبع من خلاله حاجاته البيولوجية التي اختلت نتيجة نقصها حالة التوازن لديه، وأهم الحاجات تتمثل في الغذاء والشراب والجنس والراحة، والتي بعد عملية إشباعها يعود الكائن الحي إلى حالة التوازن البيولوجي أو ما يعرف بالاتزان الحيوي (Homeostasis).

أما المصدر الثاني للدوافع، فينتج عن اختلال التنظيم الذاتي نتيجة لنقص حاجة ما من الحاجات النفسية، تلك التي توجه الإنسان فطريا للاحتفاظ بمستوى معين من التناسق والتنظيم الذاتي، ومن هذه الحاجات: الحاجة للمعرفة والحاجة للإنجاز والحاجة لتأكيد الذات، وغيرها من الحاجات النفسية. (انظر: الفرماوي، حمدي علي ١١: ٢٠٠٤).

هذا، ويمكن التحدث عن الدوافع بالنسبة للحاجات الأ سا سية التي تشبعها هذه الدوافع، ويهمنا هنا أن نفرق بين نوعين رئيسيين من الدوافع:

أولا: الدوافع الأولية (Primary Motives)

وتعرف أيضا بالدوافع الفطرية، وتمارسها الكائنات الحية دون تعلم، وهذه يولد الفرد مزودًا بها، ويتوقف بقاء حياة الكائن على إشـباعها، وتتمثل في دافع الجوع والذي يؤدي لإشـباع حاجة الإنسـان إلى الغذاء ودافع التعب ويؤدي لإشـباع الحاجة إلى النوم والراحة، ويعتبر الدافع الجنسـي لازما لاسـتمرار بقاء النوع، و كذا دافع الأمومة، فهي تعرف أيضـا بالدوافع البيولوجية. ويشـترك الإنسـان مع الحيوان في الحاجة إلى إشـباع الدوافع الأولية، وتعتبر هذه الدوافع صـفة مشـتركة بين أفراد النوع الواحد، حتى وإن اختلفت بيئات الأفراد وحضاراتهم.

ثانيا: الدوافع الثانوية (Secondary Motives)

وتعرف أيضـا بالدوافع الاجتماعية؛ لأنها تهتم بضـبط السـلوك الاجتماعي، مثل الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة، والحاجة إلى المشـاركة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، والحاجة إلى إثارة انتباه الآخرين، والحاجة إلى الأمن والتقدير والميل إلى السيطرة، فهي مكتسبة وذاتية، وتعرف أيضا بالدوافع الشخصية حيث تعتمد على خبرة الفرد وفق ثقافة معينة لذلك هي خاصة، أي ليست مثل الدوافع الأولية التي يشترك فيها جميع أفراد النوع. وبعكس الدوافع الأولية التي تثيرها عوامل فسـيولوجية داخلية مثل عامل الجوع يحدث في المعدة تقلصـات، فإن الدوافع الثانوية عبارة عن دافع يثيره ويشـبعه، ولو جزئيا أشـخاص آخرون، غير أن هناك تداخلا بين هذين النوعين من الدوافع (زهران، حامد ٣٥: ٢٠٠٥؛ الشوربجي، نبيلة ١٢٦: ٢٠٠٥).

ويرى زهران أن وراء كل دافع سـلوكا معينا، بل وغالبا ما يكون هناك أكثر من سـلوك لنفس الدافع، وبالعكس يمكن أن يسـلك الفرد سـلوكا واحدا نتيجة لعدة دوافع. كذلك قد يختلف الأفراد بعضـهم عن بعض في سلوكياتهم نتيجة لنفس الدافع الذي يحركهم. كما يمكن أن يؤدي الدافع الواحد إلى أشكال مختلفة من السلوك لدى الفرد الواحد، وفقا لوجهة نظر الفرد نفسه لكيفية الوصول إلى الهدف الذي يحركه الدافع أوالموقف الاجتماعي الذي يواجهه. ويصـعب ملاحظة الدوافع، ولكن يمكن الاسـتدلال عليها من خلال السلوك المباشر الناتج عنها (زهران، حامد ٣٤: ٢٠٠٥– ٠١) .

فمثلا إذا سـلمنا بأن دافع الجوع يؤدي إلى تناول الطعام (دافع واحد – سـلوك واحد)، إلا أن إشـباع هذا الدافع يمكن أن يسبقه الإعداد والتصنيف والتحضير (دافع واحد – عدة سلوكيات)، ويمكن أن يكون تناول الطعام له أكثر من دافع، فإلى جانب إشباع حاجة الجوع، يمكن أن يكون بدافع الاستمتاع بمشاركة الآخرين

تناول الطعام، كالأسرة مثلا أو الأصدقاء (عدة دوافع- سلوك واحد). كذلك يفضل البعض تناول الطعام في بيوتهم، بينما يذهب آخرون إلى المطعم (اختلاف السلوكيات من فرد إلى آخر لإشباع نفس الدافع) وهكذا.

كما تختلف طبيعة السلوك بالنسبة للحالتين (الأكل في البيت أو الذهاب إلى المطعم)، كما أن السلوك الذي يسلكه الفرد لإشباع دافع الجوع له أكثر من دافع. فمثلا الذهاب إلى المطعم قد يكون من أجل الرغبة في تناول الطعام لسد رمق الجوع، إلى جانب كسر الملل والتمتع بأجواء المطعم أو التمتع بالصحبة مع الآخرين، وهكذا قد تتعدد الدوافع تجاه سلوك واحد كما قد تتعدد أنواع السلوك للدافع الواحد.

علاقة الدوافع بالطاقة والانفعالات والعواطف

تلعب الدوافع دورا مهما في سلوك الإنسان أوالحيوان، ومهما تعددت الصور وتغيرت الأهداف فإن سلوك الكائن الحي يدفع بواسطة قوة نفسية أو فسيولوجية، حيث يمثل الدافع نشاطا معينا وقوده الطاقة التي تتوازى في قوتها مع طبيعة الحاجة ونوع الدافع. وكلما كانت الحاجة ملحة زادت قوة النشاط اللازم لإ شباع تلك الحاجة. فالإنسان عندما يبحث عن الطعام لإشباع حاجته فإن سلوكه هذا يكون نتيجة دافع الجوع، وكذلك محاولته التخفيف من حالة التعب الذي يعانيه هو سلوك يقوم به بدافع الحاجة إلى الراحة.

أما بحثه عن المعلومات فهو سلوك يقوم به مدفوعا لإشباع حاجته للفهم والمعرفة. وتظهر علاقة الدوافع بالطاقة التي تعبرعن نفسها كقوة داخلية كامنة في الإنسان في صورة نشاط موجه لإشباع الحاجة الملائمة، وذلك نتيجة تضافر استثارة خارجية مع ظروف داخلية ملائمة لخروج الطاقة، وهكذا إذا حدثت ا ستثارة للدافع فإن ذلك يكون سببا لإطلاق الطاقة، حركية كانت أم عقلية أم ع صبية، وفيما يلي مثال لعلاقة الطاقة بالدافع:

«رائحة الطعام كمثير خارجي يتطلب اختلالا كيميائيا يؤدي إلى إحساس الكائن الحي بالجوع. وبدون هذه الظروف فإن المثير الخارجي لا يلعب دورا في تنشيط الطاقة، وبالتالي لا يحدث نشاط في صورة سلوكيات معينة تصل بالكائن الحي إلى تناول الغذاء. معنى ذلك، أن الاستثارة الخارجية يكون لها ردود فعل فقط في الوقت الذي يكون الكائن الحي مهيئا باستثارة داخلية» (الفرماوي، حمدي علي ٢٠٠٤:١٣).

وكما هو الحال في العلاقة بين الدوافع والطاقة كقوة بيولوجية تستثار داخليا و خارجيا، فإن لعلاقة الدوافع بالانفعالات التي تشكل قوة نفسية ، نفس الأثر مما يستدعي إلقاء الضوء عليها لمعرفة مزيد من طبيعة الدوافع.

ويرى فرماوي أن الانفعالات والعواطف تشكلان جانبا مهما من جوانب البناء النفسي بصفة عامة والبناء الدافعي للإنسان بصفة خاصة، كما أنهما مصدر الحركة والحيوية عنده. فالانفعال يمثل خبرة شعورية يمر بها الإنسان في موقف ما، وهي تعبر عن الجانب الوجداني، ممثلا في فرح أو حزن، في لذة أو ألم، في غضب أو هدوء. كما أن لها تأثيرها المباشر على العمليات العقلية المعرفية للإنسان، وعلى تحريك سلوكه أو توجيهه على نحو ما، في الوقت الذي تنعكس فيه آثارهما على المظاهر الفسيولوجية والاجتماعية للإنسان (الفرماوي، حمدي علي ١٤: ٢٠٠٤).

٣- الحاجات (Needs)

الحاجـــة مفهـــوم افتراضي يشير إلى افتقاد الكائن الحي لشيء ما (معنوي أو مادي) ينتج عنه نوع من التوتر يدفع الكائن الحي إلى النشـاط والاسـتمرار فيه ومحاولة إشـباع (Satisfaction) الحاجة المفتقدة، فيعود إليه بالتالي توازنه الداخلي (Homestasis) (الموصـلي، وداد ومحمود، حسـن عبد الغني ٦٧: ٢٠٠٧؛ الشوربجي، نبيلة ١٢٦: ٢٠٠٥).

ويعتبر إشباع الحاجات أمرا ضروريا لاستمرار الحياة، وخاصة الحاجة الفسيولوجية منها، كالحاجة إلى الهواء والماء والطعام ودرجة الحرارة المناسـبة والراحة والنوم، والتي تسـمى حاجات أولية (Needs Primary) أو حاجات أساسية .

(Basic-Needs). و هناك حاجات أيضا، يؤدي إشباعها إلى أن يعيش الإنسان حياة أكثر سعادة، وتعرف بالحاجات النفسـية(Psychological Needs)، فإشـباعها يحقق التوازن النفسـي والانتظام في الحياة، ومن الحاجات ما يدعم إشباعها، تحقيق قيم الحق والجمال والخير، وهي تمثل أولوية المبادئ الأخلاقية، لذلك يطلق عليها البعض(Meta-Needs) (زهران، حامد ٣٢: ٢٠٠٥-١- ؛ الشوربجي، نبيلة ١٢٦: ٢٠٠٥).

والحاجات إما أن تكون شعورية أو لا شعورية، والحاجات الشعورية يمكن الاستدلال عليها من إقرار الفرد بوجودها، ومن خلال سلوكه وملاحظة تعابير وجهه وإشاراته ونغمة صوته. أما الحاجات اللاشعورية يسـتدل عليها من فلتات اللسـان وتحليل محتوى الأحلام والنسـيان (وداد ومحمود، حسـن عبد الغني ٦٨: ٢٠٠٧).

وتتراوح درجة أهمية الحاجات من نوع إلى آخر، فالحاجة إلى الأوكسجين تعد أمرا ضروريا للبقاء على قيد الحياة، أما الحاجة إلى الحب فكثيرا ما تتأثر شخصية الفرد بها سلبا أو إيجابا وفقا لمدى إشباع تلك الحاجات، فيصبح الفرد في حالة إشباعها متوافقا نفسيا والعكس هو الصحيح. ولا بد للمعالج النفسي أو الاجتماعي من فهم حاجات الفرد وكيفية إشباعها وذلك لكي يستطيع أن يصل به إلى مستوى أفضل في نموه النفسي والتوافق النفسي.

وفيما يلي نلقي الضوء على أهم الحاجات، وكيفية تأثيرها على شخصية الفرد وسلوكه:

أهم الحاجات

الحاجة إلى الحب والمودة: يشترك جميع أفراد النوع البشري في الحاجة إلى الاستجابة العاطفية والحب والمحبة والقبول أو التقبل الاجتماعي والأصدقاء والشعبية، وهي من أهم الحاجات النفسية اللازمة لصحة الفرد النفسية. ولا شك أن كل فرد يسعى إلى أن ينضم إلى جماعة وإلى بيئة اجتماعية صديقة تلائمه من حيث الميول والعواطف والأهواء، ويجمع بينهم رباط متين، وهؤلاء الأفراد الذين يشبهونه ويشاركونه في صفاته وعواطفه يستجيبون بسهولة لعواطفه، ويسعدهم ويسعد بهم.

الحاجة إلى الأمن: أي الحاجة إلى الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وشعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، وهي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد. وتظهر هذه الحاجة واضحة في تجنب الخطر والمخاطرة وفي اتجاهات الحذر والمحافظة، وتتضح الحاجة إلى الأمن في الطفل الذي يحتاج إلى رعاية الكبار حتى يستطيع البقاء. والحاجة إلى الأمن تستوجب الاستقرار الاجتماعي والأمن الأسري، والفرد الذي يشعر بالأمن والإشباع في بيئته الاجتماعية المباشرة في الأسرة، يميل إلى أن يعمم هذا الشعور ويرى البيئة الاجتماعية الواسعة مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم.

إن الحاجة إلى الأمن تدفع الشخص إلى التجمع مع الآخرين وعمل كل ما من شأنه تحقيق تقبل الجماعة له، ونحن نعرف أن المرض النفسي نوع من فقدان الأمن، والإيمان هو الدواء لفقدان الأمان.

الحاجة إلى تأكيد الذات: يميل الفرد إلى معرفة ذاته و تأكيدها وتحقيقها بدافع من الحاجة إلى التقدير والمكانة والاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس وإظهار السلطة على الغير، و بالرغبة في التزعم والقيادة. وتدفع هذه الحاجة الإنسان إلى تحسين الذات، وإلى السعي دائمًا للإنجاز والتحصيل لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية، والاعتراف من الآخرين. وتؤدي إلى النمو السوي، والتغلب على العوائق، والعمل نحو هدف (زهران، حامد ٣٣-٣٤: ٢٠٠٥).

ويعتبر إشباع دوافع السلوك وحاجات الفرد شرطا أساسيا لتحقيق التوافق النفسي وعاملا مباشرا لإحداثه لدى الأفراد (زهران، حامد ٣٠: ٢٠٠٥)، كما يعتبر هذا الإشباع من العوامل الهامة لحدوث عملية التكيف، وإذا لم تشبع هذه الحاجات، عضوية كانت أو نفسية، فإنها تجنح إلى محاولة إشباعها بأي وسيلة، وقد تكون هذه الوسيلة غير سوية لا يقرها المجتمع وهنا ينحرف الفرد. (الصابوني، معتز ١٤٨: ٢٠٠٦).

لذا من الأهمية بمكان أن يعي مسئولو التربية لهذه الفئة العمرية، حساسية الدور الذي يقومون به وأن يكون هدفهم الأساسي حماية الأبناء من الأمراض الاجتماعية والنفسية، وذلك بوضع إستراتيجية واضحة تعتمد على أسس تربوية صحية تتبناها كل من الأسرة ومؤسسات المجتمع والدولة.



الفصل الرابع
التنشئة الاجتماعية
Socialization

يولد الإنســان وهو مزود بالموروثات والغرائز الفطرية كمخلوق طبيعي، يأكل ويشـرب، ويتنفس ويتألم، ويضــحك ويبكي، ويأتي بكثير من العمليات الفســيولوجية والنفســية، متمتعا بكل الوظائف التي بدونها لا يمكن أن يكتب لحياته الاســتمرار ككائن حي. فتبدأ حياته بقابليته التي فطره الله عليها للتعلم تدريجيا كي يكتسب صفة مخلوق اجتماعي أو ثقافي، فيخضع لعملية التنشئة بجميع أشكالها بدءا بالوالدين والإخوة وانتهاءً بالمجتمع الكبير والعالم ككل. ويقول الرســول ﷺ: «**كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه**».

وتختلف الآراء حول عملية التنشــئة الاجتماعية طبقا لتعدد التوجهات النظرية للباحثين، فهناك من يرى أن التنشئة الاجتماعية تعتمد على عملية التعلم، بمعنى أن يتعلم الفرد كيف يتصرف كعضو في الجماعة بنفس الطريقة التي يتعلم بها كيف يقرأ ويكتب. وهنا يلعب الآباء دور المعلم فيوقعون الثواب والعقاب على أنواع الســلوك طبقا للرفض أو القبول الاجتماعي لها. بينما يتخذ الآخرون مواقف أخرى تعتمد على العمليات الأكثر انفعالية ولا شــعورية ولكن بدون إنكار لأهمية التعلم، فيركزون على أهمية اعتماد الطفل على تقليد البالغين والتوحد بهم. ووفقا لهذا الرأي، على الطفل أن يتصرف بالطريقة التي تتوافق مع المعايير الاجتماعية، وذلك من خلال الاقتداء بوالديه في شــتى أنواع الســلوك، مثل، عادات الأكل والحديث والراحة، وتعاملهم بعضهم البعض وتعاملهم مع الآخرين،إلى آخره (جلبي، علي ٢٤٥:١٩٨٤).

ويقول الدكتور إبراهيم ناصــر رغم أن الفرد يكتســب في مســيرة حياته ســلوك الأفراد الذين يتصــل بهم ويتعامل معهم، إلا أنه لا يعني ذلك تطابقه تماما معهم، وإنما يخضع أيضا لطبيعة شخصيته (استعدادات وقدرات وذكاء) التي ولد مزودا بها، والتي من شــأنها أن تجعله إلى حد ما مختلفا عن الآخرين. وفي مســيرة حياته هذه تستمر عملية التنشئة التي يقال عنها بأنها «تربية الفرد وتوجيهه وتثقيفه، وتلقينه لغة الجماعة التي ينتمي إليها، وتعويده الأخذ بعاداتها والخضوع لمعاييرها وقيمها والرضا بأحكامها والتمثل بسلوكها والسير وفق معايير حياتها... هي العملية التي يتم خلالها قولبة الطفل الوليد في القالب الثقافي لجماعته التي ينتمي إليها، ويصبح بالتالي شخصا مقبولا في مجتمعه» (ناصر، إبراهيم ١٩٦: ٢٠٠٤).

ويقول نعمان السامرائي لو ترك الفرد بعيدا عمن حوله من الناس دون تربية أو توجيه لعاش مثل الوحوش أو قريبًا منهم، وعكس ذلك يكون الحيوان الذي تمكنه غرائزه أن يعتمد على نفســه ويقوم بو ظائفه دون مساعدة من أحد، «فالحيوان حيوان بالغريزة، والإنسان إنسان بالتربية» (١١٦: ٢٠٠٠).

وتعد مســألة التنشــئة الاجتماعية من الأمور المهمة في تقويم ســلوك الفرد وحمايته من الانحراف، حيث يخضع لمؤثراتها منذ ميلاده وحتى وفاته. ولكي يصبح شخصا اجتماعيا يتوجب أن تكون التنشئة متوائمة مع المتطلبات العمرية للفرد وفق معايير المجتمع ومتطلبات العصــر. ولا يفرق الدكتور معتز الصــابوني بين مصــطلحي التنشــئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، ويرى أن هذه العملية تعبر عن كل ما يتعلمه الفرد من أنماط السلوك وفقا لمتطلبات الحياة الاجتماعية والعيش المشترك بالطريقة التي تتفق والتوقعات المجتمعية متمثلة في العادات والتقاليد والعرف. ومن خلال هذه العملية ينمو الفرد ويتطور حتى يصبح عضوا عاملا في الجماعة الاجتماعية ويستطيع القيام بدور وظيفي من مركز يفر ضه عليه المجتمع بحيث يتواءم مع ا ستعداد وقدرة الفرد (الصابوني، معتز ٦٨: ٢٠٠٦).

ويعرف الدكتور معن خليل العمر التن شئة بأنها « تحويل الكائن البيولوجي إلى شخص اجتماعي عبر جماعات اجتماعية متنوعة في نوعها، لكنها مترابطة في وظائفها» (١٨: ٢٠٠٤) والكائن البيولوجي هنا هو الطفل الوليد موضوع التنشئة، والذي ينبغي إكسابه معايير ومعتقدات وسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها. وهذه يقوم بها كل من الأبوين والمعلم ورجل الدين، فيتحول الطفل من خلال التنشئة من كائن بيولوجي تتحكم فيه الغرائز الفطرية إلى إنسان واع لسلوكياته والسيطرة عليها، ويكتسب بذلك ذات اجتماعية Social Self (نفس المرجع ص١٩).

وهناك عدة عوامل، قد تســهم بطريقة أو بأخرى، في بلورة الذات الاجتماعية عند الفرد، منها مثلا، المشــاركة الاجتماعية، أي الأدوار التي يقوم بها في المجتمع والتي من خلالها يكتســب ســلوكيات وقيما تتناسب مع صفاته الشخصية وقدراته الذاتية، والتي بها تتحدد صورته من وجهة نظر المحيطين به سلبا أو إيجابا. ويمكن أن تتبلور هذه الذات من خلال اكتســاب الحس الاجتماعي للفرد أو من خلال المحاكاة (نفس المرجع ص٢٠).

كما تعرف التنشــئة الاجتماعية بأنها «عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام، عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه، وتعمد توريثه إياه من خلال تعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه، وتدريبه على طرق التفكير الـسائدة فيه، وغرس معتقداته في نفـسه منذ طفولته، بحيث تـصبح إحدى مكونات شخصيته» (هندي، صالح ذياب وآخرون ٥٢: ١٩٩٥) .

والتنشئة الاجتماعية عملية تشكيل وتغيير واكتساب يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الآخرين حتى ينضج ويكتسب القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد المجتمعية. ومن خلال تفاعله يكتسب الفرد شخصيته وثقافته، وهي بذلك عملية تربوية يقوم بها الآباء والمدرسون والمجتمع، فعن طريقها يمكن اكتساب الطفل شخصية متكاملة متوازنة متكيفة مع الظروف المحيطة بيسر وسهولة. وتتصف التنشئة الاجتماعية بالبساطة في المجتمعات البسيطة، وتتعقد حسب درجة تشابك العلاقات في المجتمع وتعقيداتها (هندي، صالح وآخرون ٥٣: ١٩٩٥).

وترى الدكتورة نبيلة الشوربجي (٢٠٠٥) أن التنشئة الاجتماعية في معناها العام تدل على أنها: « العمليات التي يصبح بها الفرد واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، وما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش ويسلك مسلكه في الحياة».

وتذهب الشوربجي إلى أنه يمكن اعتبار التنشئة الاجتماعية بمثابة العملية التي يتحول بها الفرد إلى شخص، بمعنى أن كلمة «فرد» تعبر عن مجرد وجود الإنسان، أي في خصائصه الذاتية لا الاجتماعية، بينما كلمة الشخص تعبر عن الإنسان الاجتماعي. فبواسطة التنشئة يصبح الفرد عضوا في الجماعة الفاعلة في المجتمع يشارك في النشاطات، ويمارس الحقوق والواجبات. وبالتنشئة يتم تشكيل الوليد تشكيلا اجتماعيا، فمن خلالها يمتص الطفل القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية، ويتخذ دورا في النظام الاجتماعي ويكتسب شخصية ذات سمات محددة. فهي بذلك عملية تجعل الطفل قادرا على الإحساس بمؤثرات بيئته الاجتماعية، والقيام بواجباته تجاه جماعته وما تمارسه هذه الجماعة من عادات وأعراف وتقاليد، فيستطيع اختيار الأنماط السلوكية التي تتفق مع آداب المجتمع الذي يعيش فيه، وبهذه الصورة تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية تعلم مستمرة (ص٣٩- ٤١).

وإذا ما تمعنا في هذه الخصائص للتنشئة، فإننا سنجد أنها عملية ذات وظائف مختلفة وأدوار متعددة، يقوم بها أكثر من طرف واحد، وهذا ما يذهب إليه الدكتور عبد الرحمن العيسوي، حيث يرى أن عملية التنشئة الاجتماعية في الوطن العربي يجب أن تكون شاملة، بحيث تتناول العناية بشخصية الفرد في جميع خصائصها الجسمية والعقلية والنفسية والأخلاقية والروحية والاقتصادية والفكرية، وجميع الجوانب الأخرى التي من شأنها أن تخلق مواطنا عربيا صالحا متكيفا مع نفسه ومع مجتمعه، ينتمي لأمته العربية والإسلامية ويشعر بالولاء لأسرته ووطنه. فهي إذاً يمكن اعتبارها كما يراها عيسوي «فن صناعة المواطن الصالح» (٢٠٠٥:٢٢).

ونظرا لتعقد و صعوبة عملية التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العصرية، يرى العيسوي أنه من الخطأ أن نطلق عليها اصطلاح «التنشئة الاجتماعية»، بل يستحسن أن تسمى « التنشئة الإنسانية» أو «التنشئة البشرية»، لأنها لا تقتصر على الجوانب الاجتماعية في حياة الفرد فحسب، وإنما تتعداها إلى إعداد الفرد وتنميته، فمن خلالها يكتسب معايير المجتمع ومثله العليا ولغته ومعارفه وثقافته، وتصبح هذه الخصائص المجتمعية بعد اكتسابها وهضمها جزءا من شخصية الإنسان تدفعه إلى التوحد مع المجتمع والانتماء إليه (نفس المرجع ص٢٥).

وللتنشئة الاجتماعية دور مهم وحيوي في إنجاح عملية «الضبط الاجتماعي Social Control» فتأتي سلوكيات الأفراد متوافقة مع معايير المجتمع وقيمه وتوقعاته. ففي حالة وجود نوع من العادات والتقاليد والأعراف ومألوف السلوكيات السلبية والتي من شأنها أن تعيق سلامة المجتمع وتقدمه، تقوم التنشئة بتهذيب هذه السلوكيات لدى الأفراد، وغالبا ما يستغرق ذلك وقتا طويلا. ويتعلم الأفراد عن طريق التنشئة كيف يتصرفون إزاء مواقف معينة بدون قلق أو خوف، حتى تصبح هذه التصرفات، والتي يشترط ألا تتنافى مع المعايير والقيم العليا الموروثة في المجتمع، صفات عامة يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع (العمر، معن خليل ١٢٤-١٢٧: ٢٠٠٦).

وهي لأنها كذلك تعتبر عملية معقدة يصعب أن تقوم بها الأسرة وحدها أو المدرسة وحدها بدون مشاركة جميع مؤسسات المجتمع وأجهزته، وأهمها رجال الوعظ والإرشاد والدعوة أو المسجد، وكذلك المدارس والجامعات ووسائل الإعلام المختلفة، إلى جانب الكتاب والمفكرين والفلاسفة، وكذلك رجال الأمن والقضاء والأطباء وزعماء البلاد وقادتها وغيرهم (العيسوي، عبد الرحمن ٢٣: ٢٠٠٥).

ولكي تكون عملية التنشئة الاجتماعية ناجحة، لا بد لها أن تتم وفق خطة منتظمة وتسير في خط متكامل، بمعنى مرور الفرد بجميع الوحدات الاجتماعية القائمة بهذه العملية، بحيث تعمل هذه الوحدات بطريقة متوازية الخطوط وعدم التصارع فيما بينها أو تضارب أهدافها، وبذلك يصبح الفرد موضوع التنشئة متوافقا مع هذه البيئات الثقافية والاجتماعية والطبيعية في المجتمع الذي ولد فيه (ناصر، إبراهيم ١٩٧: ٢٠٠٤).

ولا شك أن هذا الجهد الكبير الذي تتطلبه التنشئة الاجتماعية له ما يبرره، ففي عصرنا الحاضر يستحيل اقتصار مهمة تربية الأبناء وتنشئتهم على الأسرة أو دور التعليم وحدهما، وذلك نظرا للتغيرات الهائلة التي يشهدها العالم وتكاد تتصل بكل مقومات الحياة الفكرية والعقائدية والثقافية، لذا لا بد أن تتضافر جهود جميع

مؤسسات الدولة والمجتمع لبذل الجهد الملائم للقيام بهذه العملية، ولكن قبل أن أتناول دور تلك المؤسسات في التنشئة الاجتماعية لابد أن أجيب عن التساؤل التالي:

لماذا أصبحت مسألة التنشئة الاجتماعية بالغة الضرورة؟

كانت التنشئة الاجتماعية في الماضي أقل تعقيدا وأيسر تنفيذا مما هي عليه في الوقت الحاضر. فقد كانت المجتمعات التقليدية في الوطن العربي تتميز ببساطتها ومحدودية وظائفها حيث كانت مكونات المجتمع واضحة المعالم والأدوار التربوية يقوم بها أعضاء في المجتمع ينضوون في مجموعات بشرية شبه متجانسة عرقيا ويتفقون معا ثقافيا وفكريا إلى درجة كبيرة، وكانت التنشئة الاجتماعية تتولاها مجموعة من المؤسسات والوكالات محدودة الأدوار والوظائف أهمها الأسرة والمدرسة.

وجاء عصر الانفتاح الذي بلغ أقصى حالاته في العولمة ليقلب الأوضاع رأسا على عقب، وليحمل معه الرث والسمين، وأضاف هذا الوضع إلى المهتمين بتربية الأبناء أضعافا مضاعفة من الأعباء والمسؤوليات، وأصبحت السيطرة على الموقف التربوي أمرا مستحيلا، فالمسألة أكبر من كل الإمكانيات الأسرية المتاحة للسيطرة على مجريات الأمور، حيث أصبح التقليد والمحاكاة أمرا يفرض نفسه مدعوما بالأضواء التي أتت بها العولمة وذراعها الطويل الثورة التكنولوجية المتمثلة في التليفون وشبكات الإنترنت والقنوات الفضائية أضف إلى ذلك سهولة المواصلات الدولية والتنقل بين البلدان المختلفة بدون عوائق كبيرة، وخاصة بالنسبة للميسورين اقتصاديا. ووفق هذه المعطيات يصبح الأبناء عرضة لمخاطر اقتباس السلوكيات الوافدة والمنبوذة اجتماعيا لدينا.

وعن سمات العولمة وفقا لشروط النظام الدولي الجديد الذي تعيشه دول العالم الآن يقول الدكتور مصطفى محسن:

«يعيش العالم في زمن «العولمة» وشرطيات «النظام الدولي الجديد» ... «حضارة الموجة الثالثة»، وهي حضارة موسومة بـ«ثورة الإنفوميديا» التي يعكسها ما حصل من تطور مذهل في مجالات وسائل الإعلام والاتصال والتواصل. وقد حولت هذه الثورة العالم إلى فضاء يختزل فيه الكثير من محددات وحدود الزمان والمكان، ويتم فيه تناقل وتداول الأخبار والأفكار والقيم ونماذج السلوك وأنماط «البضائع» المادية والرمزية بسرعة بالغة التأثير والإدهاش» (٤٣: ٢٠٠٣).

وهكذا تدخل العولمة مجتمعاتنا بدون اســتئذان، فتقرب بين البعيد والبعيد وتبعد بين القريب والقريب، وتختلط القيم والمعايير، وتفد المخترعات المادية والمعنوية بخيرها وشــرها، ويصــعب الفرز ويصــعب الانتقاء، هذا إذا ما أ ضفنا ا ستهداف عاداتنا وقيمنا بالطرق المبا شرة وغير المبا شرة من قبل صناع العولمة وموجهوها، وخاصة بعد أحداث ١١ سبتمبر. وأشير هنا إلى ما يقوله عيسى برهومة حول رؤية الغربي إلينا:

« العقل الغربي ينظر إلى الشرقي على أنه متخلف وبنظرة دونية حقيرة، لا يفكر، ليس لديه مخيلة، كما ينظر إليه أنه إرهابي لا يمتلك في قلبه رحمة للآخر وهو – الغربي- المتميز بعقله وثقافته وعرقه فيريد أن يدجنه – العربي- ويصــهره داخل الإطار الغربي ضــمن الأمركة أو تحت اســم العولمة، والقرية الكونية، الثقافة الموحدة لتنحل قيم الإسلام ومبادئه» (برهومة، عيسى ٩٦: ٢٠٠٦) .

وأوافق بدوري برهومة على هذا الرأي، إلا أنني أرى أن هذه النظرة النمطية عن الشــرقي وخاصــة العربي لي ست متعمدة من قبل المواطن الغربي، وإنما هي من صنع و سائل الإعلام الغربي الموجه من قبل صناع القرار والســاعي دائما إلى تشــويه وعي مواطنيهم ليتســنى لهم تبرير ســياســاتهم وتمرير قرارات تصــدرها برلماناتهم والمؤســســات الدولية الخاضــعة لهم. كل ذلك بهدف الهيمنة على العالم، وأحداث العراق والصــومال وأفغانســتان ليســت ببعيدة عنا، وما لعبته وســائل إعلامهم من ازدواجية في المعايير، مســتغلين التصرفات غير المدروسة لأفراد محسوبين على المسلمين أو العرب زاد إحساسهم بالظلم والقهر على ما يجري في بلدانهم العربية، كل هذا زاد من إمكانية الاختراق من جهات لها مصالح لتدمير أمتنا العربية.

وما يحدث اليوم في سوريا من مآسي دموية، ما هو إلا نتاج لو سائل الإعلام المضللة والموجهة خارجيا لبث الفتن والشقاق بين أبناء الأمة الواحدة، تمهيدا لأهداف شريرة تحقق مصالح قوى خارجية على حساب المصــالح الوطنية والقومية. ومن المؤسـف أنه قد تحقق لهذه الأدوات النجاح إلى حد كبير وهذا ما نراه من اختلافات حادة في التوجهات الـ شعبية حول هذا المو ضوع يـ شمل شرائح وا سعة من أبناء الوطن العربي. الأمر الذي أصــبحنا فيه نكاد أن نقول عن أنفســنا «أننا بالفعل أمة يملك مفاتيح ذهنيتها أعداؤها». وإذا استطاعت هذه الوسائل الإعلامية المشبوهة أن تشوه عقول الكبار فكيف سيكون تأثيرها على الصغار.

وهذا ما يؤكد عليه أيضــا الدكتور ماجد الزيود (٢٠٠٦) حيث يقول: إن عملية التنشــئة الاجتماعية قد أصبحت غاية في التشعب والتعقيد، وذلك نظرا لتعاظم الدور الذي تلعبه القوى والمؤثرات غير المقننة، منها

مثلا الإعلام الفضـائي، وتزايد العلاقات الاجتماعية المختلفة، والانتشـار السـريع لقواعد المعلومات، وهذه كلها تشكل ملفات ساخنة عربيا وعالميا (ص٥١).

و سأتناول في هذا الفصل دور بعض المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في عملية التنشئة الاجتماعية، متمثلة في كل من الأسرة والمدرسة ورفاق اللعب والإعلام والمجتمع المدني والدولة:

أولا: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية

لقد ذكرنا سابقا أن للتنشئة الاجتماعية دورا مهما في تشكيل شخصية الطفل من خلال تفاعله في محيطه الاجتماعي. ويرى كل من علي وطفة وعبد الله المجيدل أن وظيفة التنشـئة الاجتماعية تنطوي على جملة من الاعتبارات النفسية والاجتماعية والثقافية، فلهذه الأسباب يمكن اعتبارها عملية غامضة ومعقدة. وفي إطار الأسرة يحقق الطفل التفاعل الاجتماعي بشكل مستمر وعلى نحو متبدل، وذلك من خلال تفاعله مع أفراد أسرته فتتشكل بذلك الملامح الأساسية لشخصية الطفل (١٢٦:٢٠٠٨).

فمن خلال الأسرة (الأبوين والإخوة الأكبر سنا) يكتسب الطفل الوليد الإشارات والرموز ومعانيها ويبدأ بفهم أصواتهم وعباراتهم المشجعة منها والمؤنبة، كما يتعرض للعقاب والثواب، وتتم عملية الاكتساب عن طريق « آلية التقليد » كإحدى وسائل التنشئة في حياة الطفل (العمر، معن خليل ١٩: ٢٠٠٤).

فالتنشئة الاجتماعية إذاً، هي الوظيفة الاجتماعية الرئيسية للأسرة، وهي المدرسة الأولى التي تربي الطفل وتهذب سـلوكه وفق المعايير الاجتماعية والمثل العليا. وعلى الوالدين تقع مسـؤولية القيام بواجبيهما الاقتصادي والتربوي من خلال الحرص على أن يعيش الطفل حياة هادئة مستقرة يسودها الود والتفاهم بين الوالدين. وعلى الوالدين تقع مسؤولية توفير الاحتياجات الضرورية للطفل، مثل، الملبس الملائم والمسكن الصحي والمأكل الذي تتوفر فيه العناصر الغذائية الضرورية. وكذلك الرعاية العلمية لكي يعيش الطفل حياة صحية هادئة يستطيع من خلالها أداء واجباته المدرسية واستيعاب دروسه واندماجه في المجتمع (الصابوني، معتز ٧٦: ٢٠٠٦).

فالجهود التربوية مهما بلغت قوتها ، لا تتحقق أهدافها كما ينبغي إلا إذا تهيأت البيئة الملائمة التي يعيش فيها الطفل، بحيث تكون مغمورة بالمشاعر الودية كالمحبة وكالحنو والعطف والتقدير. فمن الصعب وجود تربية حسنة في بيئة منزلية يسودها الخصام والنزاع بين الأبوين، لذا يصبح الوفاق الأسري مسؤولية مشتركة

بين جميع أفراد الأسرة وخاصة الزوجين، فالخلافات الزوجية لها أضرار بالغة الخطورة على صحة الأبناء النفسية.

ولتحقيق هذا الوفاق لا بد من أن يقدم كل من الزوجين بعضا من التنازلات لكل منهما الآخر وعليهما أن يتفهما أمرا جوهريا هو أن أساس العلاقة بين الزوجين «لا يقوم على المشابهة وإنما على المخالفة على مبدأ: نختلف لنأتلف». كما أن دور الأبوين لا يقتصر على أجواء الوفاق في الأسرة، بل لا بد أن يتجاوز ذلك إلى إشاعة الاحترام المتبادل بينهما، فهذا ما يحثنا عليه ديننا فهو يمثل أدبا من آداب الشريعة الغراء، فيجعل الطفل يتشبع بروح الاحترام والتقدير للكبار وخاصة الأبوين (بكار، عبد الكريم ٨: ٢٠٠٤).

ولا بد للوالدين في تنشئتهم لأبنائهم من أن يأخذوا ظروف العصر في الاعتبار، فالتنشئة تعني تأهيل الإنسان كي يحيا عصره أخذا وعطاء وفهما، لكي لا يعيش الطفل على هامش المجتمع آخذا غير معطٍ، وهذا ربما يجعله عرضة للاستغلال فيؤثر ذلك سلبا على وضعه الاجتماعي مهما علت مكانة والده (السامرائي، نعمان عبد الرازق ١١٦: ٢٠٠٠). وعلينا أن نتذكر نصيحة سيدنا علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- حيث قال: «لا تعلموا أولادكم على عاداتكم فهم مخلوقون لزمان غير زمانكم» (انظر: الوردي، علي ١٩٩٤).

إن تربية الأبناء بنفس الأسلوب الذي تربى عليه آباؤهم ستكون قاصرة بل وربما ضارة أيضا، وخاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار التغيرات العالمية السريعة، حيث أصبح بإمكان الطفل والفتى والشاب أن يتجول في أنحاء العالم بالضغط بأصبعه على بضعة أزرار فينقله ذلك إلى محطات فضائية مختلفة الأهواء والمشارب، فتختلط تلك النماذج في ذهنه، ومن ثم تؤدي إلى الاستخفاف بالأعراف السائدة. وللمحافظة على أبنائنا من هذه المؤثرات السلبية، يحتم علينا هذا الواقع توخي اليقظة الكاملة، وأن نعي على نحو جيد الدور التربوي الذي يجب أن نؤديه (بكار، عبد الكريم ٥: ٢٠٠٤).

فدور التنشئة الأسرية مهم وضروري في تشكيل سلوكيات الطفل الاجتماعية، وبينما لا نستطيع تجاهل العامل الوراثي تجاهلا تاما في هذا الشأن، إلا أن دور الأسرة يفوق العامل الوراثي من تأثير، ورغم ذلك يختلف الإخوة في الأسرة الواحدة في سلوكياتهم الاجتماعية نظرا لاختلاف تعامل وتفاعل الوالدين والأقارب معهم، كما تتباين هذه المعاملة بتباين الجنس والعمر وتسلسله في أولوية الولادة. وهكذا تقوم الأسرة في تنشئتها للأبناء بتحويلهم إلى أفراد يحملون صفات إنسانية (نطق وتفهم وتفكير واكتساب رموز ثقافية) ثم إكسابهم الصفات الاجتماعية التي تخضع لنوع جنسهم (ذكر أو أنثى) وتسلسلهم العمري، أي لا

تكون لهم صفات اجتماعية واحدة، الأمر الذي يخلق عندهم سمات متباينة في شخصياتهم على الرغم من ارتباطهم بنفس الوالدين وعيشهم في محيط أسري واحد (العمر، معن خليل ٤٥: ٢٠٠٤).

هكذا، نجد أن الأسرة تشكل إحدى حلقات النظام الاجتماعي العام، وهي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تقع عليها مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأفرادها منذ مرحلة الطفولة وحتى مرحلة المراهقة والشباب، فحولها تتمحور حياة الفرد. والأسرة نواة المجتمع والوسيط بينه وبين الفرد، ولا يقتصر الدور الحاسم للأسرة على مرحلة الطفولة المبكرة، بل يتعداه إلى مرحلة المراهقة والشباب (الزيود، ماجد ٥٢: ٢٠٠٦).

ثانيا: دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية

إذا كانت الأسرة هي الوكالة الأولى التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للطفل، فإن المدرسة تعتبر حقيقة الوكالة الاجتماعية الثانية. فهي تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحيا ومعرفيا وسلوكيا وبدنيا وأخلاقيا ومهنيا، فيكتسب الأفراد بذلك عضوية الجماعة والمساهمة في بناء المجتمع (وطفة، علي والمجيدل، عبد الله ٣٤: ٢٠٠٨).

فالمدرسة هي المؤسسة التربوية المهمة في حياة الأبناء، وهي جزء من المجتمع الذي يحرص على إنشائها بقصد المحافظة على نقائه واستمراره وثبات نظمه ومعاييره الاجتماعية ونقل ثقافته وخبرات ومعارف الأجيال السابقة إلى الأجيال المتعاقبة، مع الحرص على صقل وتطوير المعرفة. فينمو السلوك الإنساني في أرجائها، ويتطور ليتلاءم مع متطلبات العصر وتجاربه، فتوفر بذلك فرص النمو المتوافقة مع المستجدات الحضارية، ويكون لها التأثيرات الاجتماعية المباشرة، فبواسطتها ينصهر الوعي الجماعي وتبدأ فرصة تشكل رموز القيادات الاجتماعية والقادة السياسيين (السيد، سميرة ٣٧: ١٩٩٨).

والمدرسة أيضا تعتبر أداة من أدوات الضبط الاجتماعي، فمن خلال عملية التربية المدرسية يعرف التلاميذ الأهداف المحددة ثقافيا وترتيبها الهرمي والأساليب المشروعة والمتعارف عليها لتحقيق هذه الأهداف. ومن خلالها أيضا، يدركون نظم الإثابة والعقاب المعمول بها في المجتمع، فيسهل بذلك تفاعلهم وقيامهم بأدوارهم الاجتماعية المتوقعة، وتفاعلهم بكفاءة مع بيئتهم الاجتماعية والمادية الطبيعية بصورة تمكنهم من الإسهام الفعال في بناء مجتمعهم وتطويره وتقدمه (السيد، سميرة ٣٧: ١٩٩٨).

ولا يقتصر دور المدرسة على نقل المعارف وإكساب التلاميذ المهارات التي يحتاجونها فقط، بل تزودهم بمجموعة من المعايير والقيم التي تكون الأساس الأيديولوجي للتراث الثقافي، فيكتسبون الشعور بالـ«نحن» والولاء لمؤسسات المجتمع والوطن، ويتم إقناعهم بالمبادئ السياسية والقانونية والدينية التي ترتكز عليها هذه المؤسسات، وبذلك تهدف المدرسة إلى ربط الفرد بمجتمعه وإكسابه الشخصية الوطنية National Character (السيد، سميرة ٤١ : ١٩٩٨).

وتتيح المدرسة الفرصة لتلاميذها الذين ينحدرون من طبقات اجتماعية مختلفة على أن يقيموا علاقات متناغمة فيما بينهم، مع الحرص على محافظة كل واحد منهم على مفاهيمه واتجاهاته وقيمه الخاصة المستمدة من أسرته وطبقته الاجتماعية. كما تعمل المدرسة على إيجاد الشعور المشترك بين أفرادها بالانتماء إلى مجتمع واحد وثقافة واحدة لها طابعها الخاص الذي يميزها عن غيرها من الثقافات. ومن خلال ما تقدمه من خبرات تعليمية مناسبة ومن أساليب التقدير والمكافآت، تساعد المدرسة التلاميذ على التكيف السليم من جهة وعلى تماسك المجتمع من جهة أخرى، وتصقل وعيهم بواقع المجتمع وما يعتريه من هموم ومشاكل وما يصبو إليه من طموحات وآمال، فيتهيأ بذلك التلاميذ للتكيف مع الظروف المتغيرة في المجتمع (هندي، صالح ذياب وآخرون ١٩٩٥:٣٣).

وهكذا نرى أن التربية التعليمية تعتبر أداة من أدوات المجتمع لإعداد المواطن الصالح، تعمل على تكوين وتنمية عقله وبناء جسمه بناءً سليمًا من حيث الكفاءة الإنتاجية، ومن حيث التكيف والتوافق مع نفسه ومع مجتمعه الذي يعيش فيه (العيسوي، عبد الرحمن ١٨٠ : ١٩٨٤). وإذا كانت هذه المبادئ التي كانت ويجب على المؤسسة التربوية القيام بها إلا أن في عصرنا الحاضر أصبح دور المدرسة على المحك.

ففي الآونة الأخيرة، ومع دخول عصر العولمة وتحديدا بعد أحداث ١١ سبتمبر تأثرت المؤسسة التربوية بالتطورات الاجتماعية والثقافية والقيمية، وازداد حجم التدخلات الأجنبية وخاصة من الولايات المتحدة الأمريكية، متجاوزة السياسات الدولية والاقتصاد الدولي إلى التدخل في السياسات التربوية في الوطن العربي والعالم الإسلامي. وتحت ذريعة ما يسمى الإصلاحات في الشرق الأوسط ظهر الحديث عن النية لخطط وبرامج أمريكية للتدخل في المناهج التربوية والفلسفة الكامنة وراءها، على اعتبار أن البرامج القائمة تولد الكراهية لأمريكا والغرب.

والهدف من وراء ذلك كله السيطرة على أنماط التفكير لدى الشباب، وتنشئة أجيال عربية جديدة متأمركة عقلا ووجدانًا و سلوكًا وقيمًا، وهدم كل ما هو عربي وإ سلامي من تفكيرهم. وهذا ما يؤكده رأي الـ صحفي الأمريكي اليهودي (توماس فريدمان) حيث يقول : « إن الحرب الحقيقية في المنطقة الإسلامية (العربية) هي المدارس، ولذلك يجب أن نفرغ من حملتنا العـ سكرية ضد بن لادن بـ سرعة ونخرج من أفغانـ ستان، وعندما نعود يجب أن نكون مـ سلحين بالكتب الحديثة لا الدبابات، لتنمو تربة جديدة، وجيل جديد يقبل سيا ستنا، كما يحب شـطائرنا» (الزيود، ماجد ٥٩-٦٠: ٢٠٠٦). ورغم أن رأي هذا الكاتب يبدو أكثر إنسـانية، إلا أنه يحتوي مضمونه على ما هو أخطر من السلاح، ألا وهو ا ستلاب العقل. فما هي قيمة الانسان العربي إذاً، إذا لم يكن متمتعا بعقل واع وفكر مستنير.

فالمدرسة وهي تؤدي دورها في التنشئة، تقوم بذلك من خلال عدة مصادر مترابطة يتكامل أداؤها ليصب في تحقيق الهدف التربوي المنوط بها. وتتمثل هذه المصـادر في المدرس والناظر والأخصـائي والمنهج، وكذلك العوامل الفيزيقية فيها كالبناء والأدوات الدراسـية ووسـائل الإيضـاح، ويتوقف نجاح التنشـئة على سلامة الأداء وكفاءته في المدرسة.

ويرى الدكتور معن خليل العمر(٢٠٠٤) إن تنشـئة التلميذ في المدرسـة تأتي بعد تنشـئة الأسـرة وجماعة النظائر (الرفاق)، وغالبا تبدأ بعد سن الساد سة. ويكون لـشخـصية المعلم دور بالغ الأثر في تنـشئة التلاميذ، فهو الذي يتولاهم بالتعليم والإر شاد ويقضي أغلب أوقات اليوم معهم، فيكون لهم قدوة في كل شيء، وهم في هذه السن الصغيرة يكونون كالعجينة التي يسهل تشكيلها. لذلك فعن طريق المحاكاة يتطبعون بشخصية المعلم (ص ١٧١).

وتعطي هذه الخا صية أهمية أكبر لدور المعلم في التنـشئة الاجتماعية حيث أنه يـشكل جزءا من المجتمع. لذا لا بد أن يتزود بالوعي المجتمعي، ويعنى بالبيئة الاجتماعية العامة التي ينتمي إليها هو وتلاميذه وينتمي إليها النظام التربوي الذي يعمل وفقه. وبذلك يسـتطيع خلق جيل واع ينهض بالمجتمع، ويصـف الدكتور سيد أحمد عثمان المعلم بالمربي ويقول:

« المربي فيلسوف مجتمع، لا بد أن يكون على دراية عامة بالبيئة الاجتماعية حتى يحسن تصور و صياغة مستقبلها، ويحسن توجيهها من خلال ناشئة المجتمع نحو هذا المستقبل ومثله مثل المهندس الذي لا بد أن يكون لديه علم بالبناء الكامل الذي يشغله تصميم هيكله، ويحسب احتمالات وحاجات مستقبله. والمربي

في حركته اليومية الجزئية، أيا كان نوعها: تعليما أو توجيها أو إدارة أو تخطيطا أو بحثا، هو في الحقيقة مشـــارك في حركة مجتمعه كله، وكلما زاد وعيه بهذا المجتمع وزادت درايته ببيئته الاجتماعية، زادت حركته اليومية الجزئية معنى وقيمة» (١٠:١٩٧٨).

وهذا يتطلب من القائمين على عملية التربية التعليمية أن يراعوا حســن اختيار من يقوم بعملية التدريس. فمن يقوم بمهمة التدريس، كما يذهب عيسـوي، يكون دائمًا في موقف يسـمح له بتنمية الحاسـة التي تسـير بمقتضـى القيم والتقاليد والعرف الاجتماعي، ومن المعروف أن لهذه القيم سـلطاناً كبيراً على سـلوك بعض الناس بينما البعض الآخر لا يعيرها كثيراً من الأهمية (العيسوي، عبد الرحمن ١٩٤ :١٩٨٤).

ومن الأهمية بمكان أن تحرص السـياسـة التربوية وأجهزتها قاطبة على تجنيب التلميذ التعرض للصـراعات النفسية نتيجة تعرضه لمواقف صعبة لا يقوى على تحملها، كما يجب ألا يترك فريسة لمواقف متضاربة يجد نفسه حيالها في صراع بين الرغبة في الإقبال عليها أو الإحجام عنها. لذلك فأ سلوب التعامل مع هؤلاء الأبناء يجب أن يبنى على التفاهم والصـراحة والوضـوح لكي يُجنب الأبناء الخبرات المؤلمة التي بإمكانها أن تتسـرب إلى باطن اللاشـعور وتتراكم، ومن ثم تطفو من حين لآخر أو قد تحدث صـراعًا داخليًّا باطنيًّا لا شـعوريًّا ربما تزداد حدته لدى الأبناء دون أن يفهمه المحيطون بهم (العيسوي، عبد الرحمن ١٩٤ :١٩٨٤).

وجدير بالعلم أن ضمير الفرد يتكون عن طريق سلسلة من الأوامر والنواهي التي يتلقاها الطفل. وهنا تأتي مـ سؤولية المدرس بأن يتـ صرف بإيجابية وذلك ألا يتهاون عن نـ صح التلميذ ونهيه عن كل ما يخالف العقائد والقيم الاجتماعية المدر سية؛ لأن في التهاون وترك الطفل يتـ صرف بحرية مطلقة يـ ضعف ضميره الذي هو بمثابة القوى الذاتية الحاكمة في الإنســان. على أنه من الأهمية بمكان في نفس الوقت أن نعي بأن على هذه الأوامر والنواهي ألا تزيد عن الحد المعقول وألا يلجأ المدرس أو الأب إلى أسلوب القسر والعنف والقسوة المفرطة، لأن من شــأن مثل هذه المعاملة أن تنتج ضــميرًا حادًّا شــديد الحســاسـية، يوجه اللوم والتأنيب لـصاحبه با ستمرار، لذلك يجب أن تكون معاملة الآباء مع الأبناء متوازنة، تعتمد على سيا سة تجنب التهاون الزائد أو القسوة المفرطة (العيسوي، عبد الرحمن ١٩٣ :١٩٨٤).

وبذلك يكون دور التربية هو تنمية السـلوك الإنسـاني وتطويره وتغييره لكي يناسـب كل ما هو سـائد في المجتمع، كما يشــمل هذا الاختلاف، مايجب أن يقوم به التلميذ في مجتمع ما، أو في مرحلة تعليمية قد تختلف عن أخرى (السيد، سميرة ٣٧:١٩٩٨).

ثالثا؛ دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية

لقد تعددت في هذا العصر و سائل الإعلام والاتصال، وتشكل كل من الإذاعة والتلفاز والسينما والكتب والـ صحف والمجلات والإنترنت أهم هذه الو سائل. ومن خـ صائص هذه الو سائل أنها غير شخ صية، كما تعكس الثقافة العامة للمجتمع، وتمتاز بالتنوع والتخصص ولها جاذبية قوية للمتلقي.

ولقد كانت الأســرة في الســابق تقوم بالدور الأكبر في مهمة تربية الأبناء وتنشــئتهم، يســاندها في ذلك المؤسسة التربوية (المدرسة). ومع مرور الوقت وتطور الحياة وبسبب ما شهده العالم من ثورات تكنولوجية معلوماتية فقد جاءت المؤ سسة الإعلامية، ولا سيما الفضائيات، لتشكل رافدا مهما في تزويد النشء بالقيم الاجتماعية والعادات والاتجاهات والأنماط السلوكية بكل أ شكالها الإيجابية والسلبية. فأ صبحت و سائل الإعلام منافسا مهما لتولى عملية التنشئة، فارضة نفسها بقوة على بقية الأطراف المعنية بها، وذلك لما تتمتع به من المقدرة على التأثير والإغراء التي لا يملك النشء إزاءها إلا الا ستسلام والخضوع (بركات، حليم ٣٢٩ :١٩٩١ ؛ الزيود، ماجد ٥٢: ٢٠٠٦).

ولوسائل الإعلام أساليب متعددة في التنشئة الاجتماعية، أهمها:

(١) التكرار: فمن خلال تكرار أنواع معينة من العلاقات والصور والشخصيات يتعرف الطفل على العديد من مظاهر الحياة.

(٢) الجاذبية: إن التكرار والأســاليب المتنوعة ، وما تحتويه من صــور ومناظر وموســيقى وغيرها يتم اختيارها بعناية لتناســب ذوق الطفل ، من شــأنها أن تشــد الطفل إلى وســائل الإعلام (العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٧: ٢٠٠٣).

ويلخص كل من العوالمة والمزاهرة التأثير المتعاظم لوسائل الإعلام على تنشئة الطفل في النقاط التالية:

(١) إكساب النشء معلومات متعددة في كافة المجالات وبطريقة تتناسب مع كافة الفئات العمرية وبذلك تسهم هذه الأداة في إشباع الحاجة إلى المعرفة.

(٢) إغراء النشء واستمالتهم لموضوعات وسلوكيات لثقافات أخرى غيرمألوفة في المجتمع وخاصة في عصر العولمة والمعلوماتية الذي نشهده حاليا.

(٣) كما أنها تعتبر وسيلة للتسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ (العوالمة، حابس و والمزاهرة ٢٠٧: ٢٠٠٣).

إلا أنه يمكن القول، رغم ما لوسائل الإعلام من أهمية في نقل المعرفة للنشء، فهي لا تخلو من كونها أداة من شأنها أن تمارس عملية تشويش على عملية التنشئة الاجتماعية وتعيق حركتها، وفي هذه الحالة تسمى «اللاتنشئة Anti–Socialization" بما لها من آثار سلبية تتمثل في تفكيك الحياة الاجتماعية للأسرة، كما تعتبر أداة تعمل ضد الثقافة السائدة. وتتمثل سلبيات الإعلام، وخاصة القنوات الفضائية العالمية والوطنية على حد سواء، في تشويش وإعاقة التنشئة السليمة للأبناء، وذلك من خلال المضامين التي تحمل كثيرا من الرموز والدلالات المشحونة بالقيم والاتجاهات وأنماط السلوك السلبية في أغلبها من خلال قالب جذاب غاية في الإغراء يصعب على النشء مقاومته أو إدراك مضاره (الزيود، ماجد ٥٦: ٢٠٠٦).

وتختلف قوة تأثير كل وسيلة من وسائل الإعلام، إيجابا أو سلبا، على تنشئة الطفل. ويعد تأثير التلفاز أكبر من غيره، وذلك نظرا لما يشكله من جاذبية تجعل الطفل يقضي فترة طويلة في مشاهدته. فمن إيجابيات التلفاز أنه يستخدم كأداة لتقديم المادة الدراسية، ولأنه يعتمد على الصوت والصورة فإنه يلامس حاسة السمع والبصر. وتتمثل آثاره الإيجابية أيضا في تعزيز مدركات الطفل الثقافية وتنميتها، كما أنه يثري القاموس اللغوي والمعرفي عن طريق تقديم الأنماط السلوكية والنماذج المثالية، وعن طريق التقليد والتقمص يكتسب الطفل الأدوار الاجتماعية والتربوية الإيجابية كتعليمه العادات الصحية السليمة (العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٩: ٢٠٠٣).

ولكن في الوقت نفسه لا تخلو مشاهدة التلفزيون من الأضرار، فهو يوقع الطفل في الحيرة والخلط بين الوهم والحقيقة، وربما تؤدي مشاهدة أفلام العنف للصدمة والخوف عند الطفل (العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٩: ٢٠٠٣)، فقد أثبتت الدراسات الإعلامية أن الطفل يتفاعل نفسيا مع ما يشاهده من معروضات الشاشة، وهذا يعني أنه يتأثر بما يشاهده في إطار نسق من المخاوف والتوترات النفسية الحيوية. وفي هذا الصدد يستنتج كل من علي وطفة وعبد الله المجيد «إن أي سلوك أو معرفة يتلقاها الطفل وهو غير مهيأ لها يمكن أن تنعكس سلبيا على حياته النفسية والروحية». و عندما يتعرض الطفل إلى المشاهدات التلفزيونية التي تكون مشحونة بمضامين العنف والدم والجنس والأسطورة والخرافة، كالأشباح والأرواح

التي تظهر في بعض الأفلام والنصوص، لا شك أنها ستؤثر على الطفل سلبا بأن تجعله يعيش في حالات خوف و توتر وقلق شديدة الضرر على مستقبل حياته النفسية (وطفة، علي والمجيدل، عبد الله ٢٠٠٨:٢٢٧).

ورغم اختلاف الإذاعة عن التلفاز في افتقارها لتوصيل المادة لحاسة البصر، إلا أنها تتميز بتنمية قدرات الطفل على الانتباه والإصغاء والتركيز والفهم والتخيل، إلى جانب إثارة النشاط العقلي للطفل وتوسيع مداركه وتنمية تفكيره وحب الاستطلاع وزيادة ثقافته وقدراته اللغوية وتنمية ميوله واتجاهاته الإيجابية (العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٧: ٢٠٠٣).

وتعتبر القراءة أهم الوسائل جميعا لتوسيع مدارك الطفل وتنمية ثقافته وقدراته اللغوية وهي بذلك تصبح مطلبا تربويا وثقافيا. ونظرا لما يتسم به هذا العصر من انفجار معرفي أصبحت روافد القراءة متعددة ومتنوعة في غاياتها وأهدافها. وبينما كانت في الماضي المادة المقروءة تقتصر على الجرائد والمجلات والكتب، أضيف لذلك في الوقت الحاضر كل ما تشتمل عليه الشبكة العنكبوتية من صفحات ومواضيع يمكنها أن تثري الجانب المعرفي للقارئ وخاصة الأبناء باختلاف أعمارهم، إضافة أيضا لوسائل أخرى مشابهة لجلب المعرفة المقروءة مثل: «آي باد» و «آي فون»، وغيرها والتي أصبحت تستحوذ على رغبة كل من يستطيع اقتناءها، أكثر من غيرها.

وسط هذا الكم المتزايد من مصادر المعرفة إذا ما أتيحت للأبناء، تواجه الأسرة تحديا كبيرا حول كيفية اختيار الأنسب منها والتي يمكنها أن تصون فكره من الانزلاق للتشويه أو جره إلى الرذيلة، وخاصة أن الثقافة الاستهلاكية قد شملت المقروء منها أيضا فحملت في طياتها إلى جانب سمينها، غثها أيضًا، فأساءت للذوق العام والقيم. وتستدعي هذه الإشكالية أن يشارك المربون الأبناء اهتماماتهم المعرفية بل والتشجيع عليها وغرس عادة الاطلاع لديهم منذ الصغر. ولكن لأن ليس كل ما يقرأ هو المثالي والجيد للمعرفة تأتي أهمية أن يوضح المعنيون بالتربية لهؤلاء الأبناء الطالح منها والصالح.

رابعا: دور جماعة الرفاق في التنشئة الاجتماعية

تتألف جماعة الرفاق من مجموعة أفراد يتقاربون في العمر وتجمعهم روابط الجيرة في الحي أو المدينة أو روابط الزمالة في المؤسسة كالمدرسة والنادي والجامعة وغيرها. كما يمكن تصنيف جماعة الرفاق وفقا للمستوى التعليمي أو الاقتصادي أو الاجتماعي، وتأتي أهمية تصنيفهم على أساس من تفاعلهم على نفس المستوى السلوكي أكثر من تصنيفهم على المستوى العمري؛ وذلك لأن السلوك يتحدد على مستوى نضج

الطفل أكثر من عمره الزمني. فكثيرا ما نجد أن طفلا متقدما في العمر يلعب مع طفل أصــغر منه والعكس هو الـ صحيح. وتعتبر هذه الجماعات أحد الو سائط الاجتماعية المهمة والفاعلة التي تـ سهم في تنـ شئة الفرد وتكوينه، فمنها يســتمد النشء ثقته بنفســه وبمكانته، فمن خلال أقرانه يتمتع بمســاحة كبيرة من الحرية والحماية في بيئة واحدة وتنظيم تلقائي يزاولون من خلالها أنشــطة مشــتركة ومتوافقة مع ميولهم ورغباتهم (بركات، حليم ١٩٩١:٣٢٩؛ الزيود، ماجد ٦١: ٢٠٠٦؛ العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٤:٢٠٠٣).

فمن خلال جماعة الرفاق، وبعكس علاقته مع أفراد الأ سرة أو أ ساتذته في المدر سة، عادة ما يمارس الابن علاقاته في ندية مع أقرانه، مما يـساعده على الا ستقلالية وإتاحة الفر صة لتحقيق هواية مميزة ومكانة خا صة. كذلك يمكن أن تقدم جماعة الرفاق نماذج شخـ صية إيجابية تكون قدوة له وتـ ساعده على تنمية مفهوم الذات لديه حيث يقوم الرفاق بتقييم بعـ ضهم البعض بو ضوح و صراحة ويكونون بذلك «كمرآة لرؤية أنفـ سهم من خلالها» (العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٥:٢٠٠٣).

ولابد من وضـع أهمية اللعب في حياة جماعة الأقران في الاعتبار، تناسـبه مع المراحل العمرية، حيث ينمو الفرد في مراحل طفولته باســتخدام الحواس والعقل بشــكل بنَّاء ومفيد نتيجة اللعب مع الأقران، فيشــكل اللعب فوائد جمة، فاللعب أحد روافد المعرفة، وبواسطته يكتشف الطفل الكثير عن نفسه وعن العالم المحيط به. وعن طريق اللعب تتاح الفرصــة للطفل ليعبر عن حاجاته ورغباته ومشــاعره بشــكل كاف حيث يجذب انتباهه ويشــوقه للتعلم. كذلك يســهم اللعب في تطوير ذاكرة الطفل وتفكيره وخياله وقدراته وتميزه وإبداعه وتكيفه مع المتغيرات، ويـ ساعده على القيام بأدوار مختلفة تجعله أكثر قدرة على القيام بـ سلوك معين وتكوين علاقات اجتماعية تقوم على المشــاركة والتعاون، ومن هنا تأتي أهمية تطوير الألعاب التعليمية (العوالمة، حابس والمزاهرة، أيمن ٢٠٤:٢٠٠٣).

وهكذا تلعب جماعة الرفاق دورًا مهمًّا في تشــكيل اتجاهات وقيم وســلوك الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، وتتضح أهمية هذه الجماعات ودورها في تشكيل ثقافة الشباب وبلورة قيمهم (الزيود ، ماجد ٦١: ٢٠٠٦).

وما لهذه الأهمية لجماعة الرفاق وتجنبا لرفاق الـ سوء، يتوجب على الأ سرة مراعاة اختيار الجماعات التي ينتمي إليها أبناؤهم وخا صة في سن المراهقة وذلك بتبـ صيرهم بأهداف هذه الجماعات والفوائد أو المـ ضار التي يمكن أن تواجههم من خلالها، لذلك على الأســرة أن توجه الأبناء برفق ليدركوا أهمية انتقاء الأصــدقاء (فهيم، كير ٢١: ٢٠٠٧).

خامسا؛ دور مؤسسات المجتمع المدني

يســتخدم كل من علي وطفة وعبد الله المجيدل مفهوم التربية المدنية كمرادف للتربية الوطنية، ويعني ذلك التربية بمعناها الواسع، إضافة التركيز على علاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته ووطنه وأرضه. فمفهوم التربية الوطنية ينطلق من مبدأ أساسي هو أن الفرد لا يعيش منعزلا في أية مرحلة من مراحل حياته، بل هو دائما عضو في جماعة، حيث لا وجود له خارج إطارها، وهذا ما يدركه الشــخص نفســه كجزء من كل ينضــوي في معية هذه الجماعة. ووفقا لوجهة نظر بعض الباحثين الاجتماعيين «التربية المدنية مرتبطة بمفهوم المجتمع المدني والمواطن وحقوق الإنسان، وهي التمرس على نسق المهارات الذي يفضي لبناء المستقبل على قاعدة الديمقراطية، وقوامها التعلق بالوطن» (وطفة، علي والمجيدل، عبد الله ٢٠٠٨:٢٢٧).

ومن خلال مؤسسات المجتمع المدني يتم إشباع أدمغة وأفكار الصغار بمبادئ الحب والسلام، ألا وهي الرحمة والشفقة وبسط العدل للجميع والتآلف وحب الخير، وكل ما يلغي من عقولهم وأذهانهم منطق الظلم والعدوان والأنانية. ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار مؤسسات المجتمع المدني[١١] لاعبا أساسيا في بث الوعي لدى النشء، وهي تقوم بدور مهم في التنشــئة الاجتماعية لأنها تتمتع بالتنظيم والحرية النوعية، وأهم هذه المؤسسات الفاعلة تتمثل في الجمعيات والنوادي وقصور الثقافة وغيرها.

ومن الملاحظ في العقود الأخيرة ازدياد عدد الجمعيات الأهلية وخاصــة النســائية في الوطن العربي وما تقوم به من نشــاطات ثقافية تربوية تعنى بشــئون النشء بجميع مراحل أعمارهم. وما يزيد أهمية هذه المجهودات هو اضــطلاع المرأة بها، فهي الأقرب إلى معرفة احتياجات الطفل الوجدانية والترفيهية، إلا أنه من المهم أن تدعم هذه الجمعيات ماديا من قبل جميع عناصر المجتمع وخاصة الحكومية ورجال الأعمال، ليتســنى لها تكريس وتطوير برامجها واســتجلاب الخبرات الجديدة النافعة منها. وكذلك بالنســبة للنوادي الثقافية والرياضية، فمن خلالها يكتسب الأبناء اللياقة البدنية والفكرية والثقة بالنفس. وقد لعبت المساجد في الماضي دورا مهما في التنشئة الدينية والتعليمية، ومازال لها الدور الأهم في إكساب الأبناء النزعة الإيمانية عن طريق المواعظ في المسجد والتعود والانضباط في أداء الشعائر الدينية.

(١١) يقصــد بالمجتمع المدني مجموعة التنظيمات غير الحكومية التطوعية الحرة التي تملأ المجال العام بين الأســرة والدولة لتحقيق مصالح أفرادها، مع الالتزام بقيم ومعايير الاحترام والتراضي والتسامح والإدارة السلمية للتنوع والخلاف، وتتكون من الجمعيات والروابط والنقابات والأحزاب والأندية (إبراهيم، سعد الدين ١٩٩٥:٥).

وترى الدكتورة زينب سالم بضرورة توجيه عناية خاصة إلى التربية الدينية للمراهقين، وتوجيههم إلى ممارسة الشعائر الدينية، وتعليمهم المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية ونمو الضمير والضبط الذاتي للسلوك، ومساعدتهم على تكوين فلسفة ناضجة للحياة، والعمل على تحقيقها بمهارة ودبلوماسية حتى يتحقق لهم النجاح في حياتهم العامة (٥٤ :٢٠٠٧)

سادسا؛ دور الدولة

لا شك في أن مسؤولية الدولة في إحداث وتفعيل عملية التنشئة الاجتماعية بكل أبعادها، تفوق أي آليات وقنوات أخرى تضطلع بهذه المهمة، فعلى عاتقها تقع مسؤولية إكساب التنشئة الاجتماعية النجاح والفعالية. فعن طريق توفير الأسس اللازمة لضروريات الحياة للمواطن تسهم الدولة في خلق بيئة صحية لتنشئة اجتماعية فاعلة. فرفاهية المواطن التي توفرها الدولة لا بد أن تقوي مناعته ضد الأزمات الاقتصادية والاجتماعية التي من شأنها أن تؤثر سلبا على عملية التنشئة الاجتماعية، فالمدارس والمستشفيات ومؤسسات المجتمع المدني من دور عبادة ونواد وجمعيات وغيرها تعتمد اعتمادا كبيرا على التخطيط السليم الذي تقوم بها الدولة في التنمية بكل أبعادها الاجتماعية والاقتصادية، وهذه كلها من الضروريات التي لابد منها لكي يعيش المواطن حياة كريمة، وبالتالي تكتسب التنشئة الاجتماعية مقوماتها الأساسية.

وإذا كانت هذه الضروريات من الأمور المسلم بها في كل دولة حريصة على سلامة بنيتها الاجتماعية، فإن الاتجاه السائد عالميا في الآونة الأخيرة يتجاوز ذلك ليعطي أفراد الأسرة اهتماما أكبر من الرعاية. فالبلاد المتقدمة كما يرى الدكتور موسى الخطيب (١٩٩٣) تقوم بإعداد الوالدين وتوعيتهم بطرق مختلفة ليقوما بتربية أبنائهما تربية صحيحة، مع التركيز على مرحلة المراهقة وما قد يتعرض له الأبناء فيها من مشكلات تعوق نموهم. وتقوم توعية الوالدين بوسائل مختلفة، مثل الكتب والبرامج التليفزيونية والدورات الخاصة (ص ١٠٤).

وتعتبر مشكلة «عمل الأطفال» من الأمور التي أصبحت تستحوذ على اهتمام العالم وحث الدول المعنية على معالجتها، وخاصة في العالم الثالث ومنهم دول عربية، فملايين من الأطفال في هذه الدول ما بين سن (٧-١٤) يعملون في ظروف صعبة مع أناس لا تربطهم بهم قرابة، فيصبح الصغير عرضة للأمراض النفسية والبدنية بسبب ظروف العمل وقسوة القائمين عليه، ويسير التوجه العالمي إلى منع عمل الأطفال أو على الأقل ضبطه ومراقبته لحماية الطفل من العدوان والإذلال، وهنا تقوم منظمات المجتمع المدني بوصفها

حركات اجتماعية بدور فعال للحد من هذه الظاهرة (السـامرائي، نعمان ١٢٠- ١٢١:٢٠٠٠)، وهنا تكمن مسؤولية الدولة في دعم مؤ سسات المجتمع المدني لا ستيعاب هذه الفئة العمرية بالإر شاد والتوجيه والتنشـئة الفعالة، كما يجب على الدولة منع هذه الظاهرة وإيجاد البديل المادي لسـد احتياجات الطفل أو أسرته.

تشـير الفصـول السـابقة إلى أهمية التنشـئة الاجتماعية بأبعادها المتعددة وأشـكالها المختلفة في تشـكيل السلوك السوي للأبناء، وبالتالي تمتعهم بصحة نفسية هانئة. وذلك من خلال إكسابهم مفهوما إيجابيا للذات دعامته التوافق النفسـي والتكيف الاجتماعي، ولن يتأتى ذلك إلا إذا عاش الأبناء في بيئة اجتماعية يسـودها الفهم والتفاهم والمحبة والتقدير.

وتأكيدا على تحقيق هذا الهدف، لا بد أن تحرص مؤسسات التنشئة الاجتماعية بصفة عامة والأسرة بصفة خاصة، على إتباع الأساليب الصحيحة في تعاملهم مع الأبناء ومعالجة المشكلات التي قد تعترض حياتهم.



الفصل الخامس
كيف يجب أن يعامل الآباء أبناءهم ؟

إن شخصية الأبناء تنمو وتتكامل تكاملا سويا من الناحية العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، بشرط أن يتلقى الأبناء المعاملة السليمة من الوالدين. وتتمثل المعاملة السليمة في سد الاحتياجات المادية والمعنوية للأبناء. فإدراك الأبناء لهذه المعاملة الحسنة يساعد على تعزيز المحددات الرئيسية لصحتهم النفسية. وكلما اتسم السلوك الفعلي للوالدين بالقرب من التسامح والمحبة والعدل والقبول، كلما كان ذلك أقرب إلى إدراك الأبناء لهذه المعاملة بصورة إيجابية. والعكس هو الصحيح، فكلما كان سلوك الوالدين قريبا من الرفض والنبذ والإهمال يكون احتمال إدراك الأبناء لهذا السلوك بصورة سلبية (العيسوي، عبد الرحمن ١٠٧ – ١٠٥:٢٠٠٥ ؛ دسوقي، أمل ٢٧٤ :١٩٩٧).

ولهذه الأسباب، لا بد من بذل أقصى جهد في انتقاء الأسلوب الأمثل في تربية الطفل وتنشئته، فالتربية، كما يذهب الدكتور نعمان السامرائي «ليست نحت في شخصية الطفل فقط، ولكنها إغناء لشخصيته» (١١٨:٢٠٠٠). وهذا يتطلب توفير كل ما من شأنه أن يساعد على نمو شخصية الابن نموا صحيحاً متكاملاً. وهنا تأتي أهمية القدوة الحسنة المتمثلة في سلوك الوالدين والمحيطين بالطفل، ولن تبلغ أهمية القدوة أقصاها إلا إذا شعر الابن بالارتياح والتقبل لمن حوله. فهو يهتم إلى حد كبير بتقدير الكبارله، ونتيجة لذلك يحرص جاهدا على أن ينال رضا أهله، فإذا كبر ونمت شخصيته خضع لمجتمعه ومثله، ويستطيع أن يفرق بين ما هو حق فيتبعه وما هو باطل فيتجنبه.

وعلى أساس نوع الأساليب المتبعة في المعاملة معهم، يتحدد نوع مفهوم الذات الذي يمكن أن يكتسبها الأبناء.

مفهوم الذات وتربية الأبناء

في فصول سابقة من هذا الكتاب، عرفنا كيف أن مفهوم الذات يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع بيئته ومدى تأثير هذا المفهوم على تشكيل سلوك الفرد. وهذا يعني أن الطفل يولد في وسط اجتماعي تربطه بالآخرين علاقات تبادلية وتفاعلية تتطور بمرور الزمن، ومن خلال خبرته التي يكتسبها من اتصاله بالآخرين تنشأ لديه القدرة على إدراك معالم فرديته التي يحرص على تثبيت أركانها. ومهما بلغ انصهار الطفل في الكيان الاجتماعي إلا أن معالم شخصيته يبقى لها الحضور التي تستحق الرعاية و التنمية، فذات الطفل التي تحمل

عناصر قواها منذ الولادة تكون في نفس الوقت على صلة وثيقة بخبرات الحياة. والذات عند الطفل تشكل عالمه الخاص وما تتضمنه من أحاسيس وكيان وجداني عام وانفعالات و آمال ومخاوف و خيالات (الجسماني، عبد العلي ٣٥:١٩٩٤).

ورغم أن الذات نتاج لهذا التفاعل الاجتماعي، إلا أن الطفل، في البدء، لايستطيع تمييز ماهو ذاتي وما هو غير ذاتي، حيث أنه من خلال تفاعله مع الأشياء ومع الآخرين وما يحدث بين الأفراد من سلوك، يدرك نفسه كشئ منعزل يتميز عن تلك الأشياء وأولئك الأفراد.

وتصف ميد (Mead) العمليات المتصلة بنمو الذات عند الطفل كالآتي:

«تنشأ الذات سلوكيا حين يصبح الفرد هدفا اجتماعيا في خبرته مع نفسه ويحدث هذا عندما يتخذ الفرد اتجاها، أو حينما تحدث الإيماءات (Gestures)التي يحدثها شخص آخر ويستجيب لها بنفسه، أو يميل إلى الاستجابة لها، فالطفل يصبح بالتدريج كائنا اجتماعيا في خبرته الخاصة، ويتصرف نحو نفسه بطريقة تضاهي تلك التي يتصرف بها نحو الآخرين».

وإذا ما طبقنا هذا الوصف على واقع الطفل فسنجده، يلعب دور الأب أو دور الأم مثلا، وهو أثناء اللعب يتحدث إلى نفسه تماما كما يتحدث أبوه أو أمه معه، وبهذه الممارسات الذاتية يصل إلى إدراك نفسه كهدف اجتماعي يستجيب له الآخرون، ويتعرف بالتالي لذاته وخصائصه التي يدركها الآخرون، ويصدر أحكاما على نفسه، مثل: « إنني رزين.. إنني.. لماح.. إنني كسول.. إنني خجول» (الفقي، حامد و خير الله، سيد ١٦٤:١٩٧٤). وتنعكس فكرته هذه عن نفسه على تكوين مفهوم الذات لديه (أنظر الفصل الأول من هذا الكتاب).

وبعكس كل الاتجاهات الأخرى التي تتكون نتيجة الخبرات الاجتماعية، فإن اتجاه مفهوم الذات ينظر إليها على أنها نتاج التفاعل الاجتماعي. وتلعب كل من عمليتي «التوحد» و«التقمص» دورا مهما في نمو الذات عند الطفل. وهنا تأتي أهمية اختيار شخص ما «كمثل أعلى» بالنسبة للطفل. ففي هذه الحالة فإن الطفل يتعلم ويقلد سلوك هذا الشخص وحتى مشاعره، مما يجعل حب الوالدين للطفل وعطفهما عليه واتجاهاتهما نحوه أثناء مراحل النمو، أمرا بالغ الأهمية في تكوين مفهوم الذات عنده. وكذلك يأتي فيما بعد آخرون، خارج الأسرة، مثل المدرسين والزملاء ورفاق اللعب والأصدقاء، ليقوموا بنفس الدور في تكوين مفهوم الذات عند الطفل(زهران، حامد ٣٠١: ٢٠٠٥-٣-).

وكنتيجة لتكرار التجارب التي يعيشـها الطفل في تفاعله مع الآخرين، يتكون تقدير الذات لديه، وهو أحد أبعاد مفهوم الذات. وكلما كانت التجارب سـارة كان مفهوم الذات عند الطفل إيجابيا ويصـبح أكثر تقديرا لذاته. ويصاحب ذلك، كما أشرنا في فصول سابقة، إلى تحقيق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي وبالتالي اكتسابه شخصية سوية. وعندما تكون التجارب قاسية ومؤلمة، يتكون عند الطفل انطباع سلبي عن ذاته مصحوبا بمشاعر ضارة تتمثل في: عدم الثقة في النفس وفي الآخرين وانعدام دافعية الإنجاز وتكرار الفشل وكذلك الإحباط والخوف والخجل والجبن والتردد والكآبة. والتجارب المؤلمة التي يمكن أن يتعرض لها الطفل كثيرة ومتنوعة منها الإيذاء البدني أو النفسي وكذلك الإهمال والحرمان العاطفي وغيرها.

ومن خلال التعامل مع الأبناء ، يسـاهم بعض الآباء بدون قصـد إلى تكوين هذا الانطباع السـلبي للطفل نحو نفسه، وذلك عن طريق توجيه اللوم والانتقاد له ونعته بالصفات السيئة. وكذلك، وفي منا سبات كثيرة، وربما أحيانا لأتفه الأسـباب يعمد الآباء إلى ضـرب أبنائهم وإذلالهم، اعتقادا منهم أن هذا الأسـلوب هو الأنجح في تهذيبهم. وفي الحقيقة أن هذا التصرف المتكرر من الآباء يعوق بناء شخصية سوية للطفل ويترك انطباعا لديه بأنه غير محبوب ولا يصلح لشيء وأنه فاشل. وعندما يكون الطفل في حالة نفسية سيئة، تنطبع هذه النعوت في نفسه ويؤمن بها عقله الباطن الذي يعمل على أن يكون الصبي كما نعت به تماما في مستقبل حياته(البخاري، أيمن ٢٠٠٨). ويكتسـب بذلك الفرد مفهوما سـلبيا عن ذاته، يؤدي إلى إعتلال صـحته النفسية.

الأسلوب الأمثل للتعامل مع أخطاء الطفل

قد يطرح الآباء سؤالا: كيف نتعامل مع الطفل إذا أخطأ؟

وللإجابة على هذا السـؤال لا بد أن يبحث الآباء عن السـبب الحقيقي الذي دفع الطفل إلى فعل ما، لا يرضـون عنه، وإذا ما تمعنوا في الأمر، ربما يجد الآباء أنهم شـركاء مع الأبناء في هذا الخطأ. والواقع، أن الطفل، ماهو إلا مخلوق غريب عن مجتمع الكبار، وهو يجهل الكثير مما يفعلون، وربما يتفوه بكلام سمعه منهم وردده بدون أن يفقه معناه في الوقت الذي لا يصح أن يقوله هو(السامرائي، نعمان ١١٩:٢٠٠٠).

ولكن يجب الوضـع في الاعتبار أن أخطاء الطفل قد تتفاوت في درجتها ونوعها وهذا يتطلب التعامل مع كل مشـكلة على حده طبقا لدرجة حدتها وتكرارها، وفيما يلي بعض المشـكلات التي تصـدر من الأبناء، والأسلوب الأمثل للتعامل معها:

قد يخطيء الطفل أحيانا ظنا منه أنه يسعى لإثبات وجوده بهذا الخطأ وانتزاع الاعتراف من المجتمع الذي يعيش فيه، فيشـاكس ويتشـاقى. وأكثر من ذلك، وعندما يتقدم به العمر قليلا، ربما يقوم بسـلوك ليشـعر الآخرين بأنه كبر فيشرب السجائر، أو يحاول تقليد الكبار في ملبسهم كوضع ربطة الرقبة وأمثال ذلك. وإزاء كل هذه الممار سات الـ سلوكية ينـصح الدكتور نعمان الـ سامرائي أن يبد الأهل تقبلهم وأن لا يعاملوه كطفل صغير لا يعرف شيئاً(السامرائي ،نعمان ١١٩: ٢٠٠٠).

وعليهم ألا تنتابهم الصـدمة أو القلق حينما يجدون بعض أطفالهم يتصـرفون بطريقة أو بأخرى تنم عن وجود سلوك يعتقدون أنه غير سوي. فمعظم هذه المشكلات التي تصدر عن الطفل، يكون بعضها ما هو من خصائص الطفولة، ولا تدعو إلى القلق، بقدر ما تتطلب التفهم الواعي والتصرف المسؤول المبني على أسس تربوية سـليمة خالية من الانفعالات والتصـرفات العشـوائية ضـد الطفل. ولكن هناك من الأفعال ما ينم عن لون من ألوان الانحراف النفسي والتي تدعو للقلق، ولكنها ليست مستعصية على الحل إذا ما تداركها الأهل و سعوا إلى تفاديها قبل ا ستـشرائها. والمهم أن يتحرى الأهل التمييز بين ما هو من عداد الأمور الاعتيادية في حياة الطفل وبين تلك التي تعد من الانحراف وتستدعي العلاج(انظر: الجسماني، عبد العلي ١٠٤:١٩٩٤).

وربما من الصعب إحصاء كل السلوكيات التي يأتيها الأطفال وتشغل بال ذويهم، ولكن نتعرض فيما يلي إلى أكثر هذه المشكلات شيوعا عند الأطفال، والتي لم تصل بعد إلى درجة الانحراف، فالأخيرة مجالها كتاب آخر سأقوم بإ صداره قريبا(انظر أيضا:القا سمي، مهرة سالم ٢٠٠٨). وفيما يلي بعض لهذه المـشكلات عند الأطفال:

أولا؛ مشكلة الكذب عند الأطفال

للكذب عند الأطفال أنواع متعددة من حيث الشكل والدوافع، ويمكن تقسيمها إلى نموذجين يتفرع منها عدة سـلوكيات من الكذب: أولهما، الكذب الذي يأتيه كثير من الأطفال و يكون وراءه دوافع كامنة، وهذا النموذج لا يشـكل خطورة على سـلوك الطفل ويزول بمجرد توجيه الطفل وتوضـيح الأمور له، وترتبط العوامل الكامنة بمـ ستوى معين من النمو العقلي والإدراكي، وتنتهي بمجرد و صول الطفل مـ ستوى أعلى من النمو ومن الأمثلة لهذا النموذج ما يلي:

(١) كذب الخيال أو أحلام اليقظة:

- وهو كذب يرجع إلى قصور الطفل عن معرفة الواقع وقوانينه، وعدم الدقة في سرد الوقائع لضعف الملاحظة أو الذاكرة.

- وقد يكون مرجع الكذب إلى رغبة الطفل في القيام بعمل يؤكد فيه ذاته، كأن يكذب ليحمي صديقا له من العقاب.

ومثالا لهذا النوع من الكذب:

«طفل عمره أربع سنوات، ذكر أنه رأى ثعبانا تحت مكتب أخيه، فارتعبت الأسرة كلها وقاموا بتفتيش الحجرة تفتيشا دقيقا... وأخيرا قرر الطفل أن الثعبان كان في كتاب أخيه ... وهو في الواقع صورة لثعبان في كتاب يدرسه أخوه»

مثل هذا الطفل لا يجب أن يعاقب أو يؤنب بل يجب أن يشرح له الأمر بمزيد من الرفق والعطف (الدسوقي، مجدي ٢٠٠٣:٢٠٨) .

(٢) وجود نموذج من الكذب، تكون وراءه دوافع نفسية معينة وذلك نتيجة لوجود الطفل في بيئة تخلق لديه بعض الدوافع السلبية، التي تدفعه إلى الكذب ومن أمثلة هذا النوع من الكذب:

(ا) **الكذب الانتقامي**:

وفيه يكذب الطفل بدافع إيقاع الأذى بطفل آخر فينتقم منه لأنه يكرهه. ويحدث هذا كثيرا بين الأخوة وربما يكون بسبب تفرقة الأهل في المعاملة بينه وبين أخوته. ويدل هذا النوع من الكذب على ضعف الأنا الأعلى عند الطفل، وعادة ما يكون مصحوبا بالتوتر النفسي والألم، وفي هذه الحالة يكون الكذب تنفيسا عن كراهية الطفل المكبوتة.

(ب) **الكذب الدفاعي**(أي الخوف من العقاب):

وهذا النوع من الكذب يعبر عن محاولة الطفل لدفع الأذى عن نفسه، فيحاول إنكار ما ارتكبه من أخطاء ترتب عليه إفساد بعض الأشياء، فيتفنن الطفل في اختراع الأكاذيب لكي يفلت من العقاب. وعندما يدمن الطفل على هذا النوع من الكذب، يدل على وجود قلق نفسي لدرجة مرضية لديه، ويزداد الكذب لديه كلما كان عرضة للعقاب بقسوة بسبب الكذب.

(ج) الكذب الإدعائي:

وفيه يكذب الطفل كتعويض عن شعوره بالنقص، فالأطفال يلجؤون إلى هذا النوع من الكذب عندما يواجهون مواقف يعتقدون فيها أنهم أقل من الآخرين مكانة أو تفوقا. ومن الأمثلة الشائعة لهذا النوع من الكذب إدعاء الطفل بأن والده يشغل مركزا مرموقا، لمجرد التفاخر والتباهي وتعظيم الذات.

وهذا النوع من الكذب لا ضرر منه ويكون أكثر شيوعا بين الأطفال الذين يتواجدون في بيئة أعلى من مستواهم ولا يستطيعون بلوغ مستوى هذه البيئة. ومن أنواع الكذب الإدعائي أيضا، ذلك الذي يحاول الطفل من خلاله ا ستدرار العطف وذلك بادعائه بالمرض. أو باتهام الغير بتعذيبه أو بـ ضربه كأن يدعي تلميذ لوالديه اضطهاد المدرس له محاولا تبرير عدم نجاحه في المدرسة وكسب عطف أبيه له. ويتطلب هذا النوع الإسراع في العلاج، وذلك بتفهم الحاجات النفسية التي يخدمها الكذب ومحاولة إشباعها بالطرق العملية.

(د) الكذب الأناني :

وذلك عندما يكذب الطفل ليحقق مصلحة لنفسه أو ليمنع نفعا لزميل لايحبه، ويرتبط هذا النوع من الكذب بالمستوى الخلقي لدى الطفل وبالقدوة المتاحة أمامه والمتمثلة بالوالدين. فمثلا عندما يسأل أحد الأشخاص عن والد الطفل عن طريق الهاتف، ويقول لهم «أخبروه بأنني لست موجودا» ، فإن هذا التصرف يضر بصحة الطفل النفسية، فيسبب له الحيرة كما يكون الوالد قدوة سيئة لمصداقية الطفل في المستقبل.

وبينما لا يـ شكل النموذج الأول من الكذب أية مـ شكلة، لأنه سيختفي مع تقدم النمو فإن النموذج الثاني يحتاج إلى أن يولي اهتماما خاصا، ويتطلب المزيد من التوجيه والإرشاد النفسي من قبل المتخصصين وذلك لأن الطفل يكون قد اكتسب هذا السلوك كوسيلة خاطئة للتكيف (الدسوقي، مجدي ٢١٢- ٢٠٩: ٢٠٠٣).

ثانيا؛ مشكلة الغيرة عند الطفل

تعتبر الغيرة عند الطفل، مظهرا من مظاهر السلوك، وأكثر من ذلك هي جزء من حياته، تلازمه بصورة واضحة في الممارسات السلوكية اليومية. وإذا استمرت الغيرة عند الطفل وتمادى فيها، فإنها تؤدي إلى سوء تكيفه مع بيئته، وتجعله نهبا للصراع. والغيرة شعور مؤلم ينتج عن اعتراض أو محاولة لإحباط ما يبذله الطفل من الجهد للحصول على شيء يرغب فيه(الجسماني، عبد العلي ١٠٢: ١٩٩٤).

وللغيرة مظهرين: المظهر الطبيعي والمقبول، وهي التي يكون عليها الطفل في سنواته الخمس الأولى من العمر، وهذا النوع من الغيرة يعتبر انفعالا سويا شائعا بين كثير من الأطفال. أما المظهر الثاني، فهو الغيرة المنبوذة ، والتي يلجأ فيها الطفل إلى التطرف الذي يطغى على شخصيته ويؤدي إلى صعوبة توافقه مع أبناء مجتمعه، وتؤثر سلبا على مستقبل حياته. ويرى علماء النفس أن كثيرا من المشكلات العائلية، يكون سببها في الأساس أشكال الغيرة التي كانوا عليها في طفولتهم وأدت إلى سوء تكيفهم (الجسماني، عبد العلي ١٩٩٤:١٠٣).

وعلى الأسرة أن تعالج مشكلة الغيرة عند الطفل بالحكمة والتهذيب والتوجيه، بدلا من لجوء الأهل إلى استخدام القسوة والتوبيخ، وإلا فإن المشكلة ستتفاقم وتؤدي إلى ضرر الصحة النفسية للطفل وإلى شعوره بالعجز.

ثالثا، مشكلة السلوك العدواني عند الطفل

تشكل النزعة العدوانية مشكلة واسعة الانتشار بين الأطفال، والتي تعبر عن حالة الغضب عند الطفل، وعادة ما تكون موجهة نحو المقربين من الطفل مثل الأخوة والوالدين. وإذا ما اتخذ هذا العدوان الطابع العنيف، فإن ذلك يدل على أن الطفل قد أخفق في تعلم الاستجابات الدالة على السلوك المتكيف المفترض(الجسماني، عبد العلي ١٩٩٤:٩٧). والعدوان سلوك مكتسب، يتعلمه الطفل عن طريق المحاكاة، استجابة للمواقف المختلفة. ويعتمد هذا إلى حد كبير على نوعية العلاقات داخل الأسرة والعوامل البيئية الاجتماعية. وكثيرا ما يتصف الطفل العدواني بكثرة الحركة واللامبالاة، والرغبة في إيثارة الغير وسرعة التأثر والضجيج والامتعاض والغيظ (منصور، عبد المجيد سيد أحمد و الشربيني، زكريا أحمد ٢٠٠: ٢٠٠٣).

وما لم يبلغ الطفل سنتين، لايمكن اعتبار العدوانية مشكلة، مثل تلك التي يبديها عندما يحين وقت النوم والأكل وغيرها،ومع ذلك ولكي تقل هذه السلوكيات تدريجيا لا بد من التعامل معها بالطرق السليمة عن طريق التعود والتعزيز، وذلك بإكساب الطفل نشاطات اجتماعية جديدة. وإلى جانب هذه الصفات السلبية للعدوان، إلا أن له صفات إيجابية تتمثل في حيوية ونشاط وجرأة الطفل. وبتطور نمو الطفل يكون لديه جذور الميل للتمسك بالحق والمثابرة والإرادة، بشرط أن لا يتجاوز عدوان الطفل الحد المعقول(نفس المرجع ص ٢٠١).

ويلخص الدكتور عبد العلي الجسماني، إبعاد العدوانية عند الطفل، بما يلي:

١. إن ما يتعرض له الطفل من إحباط في مجالات حياته، يؤدي إلى النزعة العدوانية.

٢. قد يؤدي العقاب إلى إيقاف الاعتداء في المواقف التي يعاقب فيها الطفل لكن القسوة الآنية قد لا تجدي، ذلك أن النزعة العدوانية لم تعالج ولهذا فهي يمكن أن تعبر عن نفسها في معان أخرى.

٣. التغاضي عن الاعتداء بأشكاله الأولى سيعزز الميل إلى هذه النزعة.

٤. إن مقدار التعبير عن الاعتداء يتناسب بصورة إيجابية مع مع مقدار الصرامة الواقعة على الطفل ومع مقدار الحد من نشاطه وعدم فسح المجال له لممارسة قدر كاف من اللعب(٩٩:١٩٩٤).

تلك هي أكثر المشكلات شيوعا عند الطفل، وفي حالة ارتكابه لأي منها لا بد أن لا يصل التعامل معها إلى مستوى القسوة الزائدة، بحيث لا تتساوى مع سن الابن أو الخطأ الذي ارتكبه. وليس معنى هذا الإسراف في التدليل فكلا الأمرين، غير مجد، بل وضار.

كيف يتصرف الآباء إزاء هذه المشكلات؟

ينصح الدكتور نعمان السامرائي بأن الطفل يحب أن يكرم ولا يهان، فإذا ارتكب عملا لا يروق للأهل، فعليهم أن ينبهوه بذلك دون المساس بكرامته. فعندما يكذب مثلا، فليس من المستحسن أن نقول له أنت كذبت، ونعلن ذلك أمام الآخرين، وإنما علينا أن نصدقه مع إجراء حوارا معه يتناسب مع سنه حول ما قاله. وإذا أردنا نصيحته أو تنبيهه عن أي خطأ يقع فيه يجب أن يكون ذلك سرا وألا يكون أمام إخوته أو الآخرين. فإن كثرة النصائح والتقريع تخلق عند الطفل مناعة ضد كل شئ ويصبح لا يطيع الأوامر. ويقول بعض رجال التربية: «إن الطفل ينبغي ألا يتلقى أكثر من (١٢ – ١٥) أمراً في اليوم، ونحن نفعل أضعاف ذلك في ساعة واحدة، فتفقد تلك الأوامر والنواهي والنصائح كل مفعول لها في نفس الطفل، ويصير طفلاً معانداً مشاكساً» (١١٨:٢٠٠٠).

ورغم كل ما يقال عن ضبط الأعصاب أمام أخطاء الأبناء، و إزاء هذه الأمور كلها، يقع الآباء في حيرة من أمرهم عن كيفية التعامل مع أبنائهم لإبعادهم عن مزالق الخطر، وتوجيههم الوجهة الصحيحة. وعندما يفكرون في العقاب، تحضر إلى أذهانهم عدة صور: الألم الجسمي كالضرب مثلا، الحرمان بتوقيع العقوبات المادية والحسية، طريق السخرية والتوبيخ والنقد، إلى آخره. وهنا لا بد أن نبين ماذا يعني العقاب؟ وما هي الأساليب التي درج الآباء بين الحين والآخر إلى اتباعها؟ وفيما يلي توضيحا لرأي الدكتور صلاح الدين العباسي(١٩٩٩) حول هذا الموضوع:

معنى العقاب وأنواعه ؟

العقاب هو « نوع من الألم الجسمي أو النفسي بقصد الحيلولة دون الفرد وتصرف لا يليق. أو لمنعه من سلوك طريق معوج أو لحثه على احترام تقاليد بيئته وعاداتها والتمسك بالقيم الأخلاقية». ولهذه الأسباب ينظر البعض على أنه أمر واجب ومفيد لتحقيق هدف سام، يتمثل في تربية الأبناء وتهذيبهم. ولكن كثيرا ما يختلف المربون حول، ما هي أنجع وسيلة من الوسائل المتعددة التي ذكرناها لمنع الأبناء عن أخطائهم. لذا لا بد من مناقشة كل وسيلة من هذه الوسائل لنعرف أضرار كل منها ومنافعها:

العقاب عن طريق الألم الجسدي

المقصود هنا استخدام الضرب مثلا كوسيلة رادعة. وكثيرا من المختصين في العلوم الاجتماعية والنفسية يؤكدون خطأ هذه الوسيلة التي تتنافى مع المنطق السليم، وتتجافى مع طبيعة البشر. ويرون بأن هذه الطريقة، رغم أنها قد تؤتي ثمارها وقد تكون هي الوحيدة الرادعة في بعض الأحيان، وفي بعض الحالات الخاصة، إلا أنها كقاعدة عامة، فهي طريقة فاشلة. ولذلك يجب مراعاة الظروف بحيث لا تستعمل إلا في الحالات الضرورية وحين تفشل كل الوسائل الأخرى، لأن استعمال العقاب الجسدي في جميع الحالات وبصفة عامة يؤدي إلى:

- تنمية الخوف في نفس الابن فيصبح جبانا.
- تشيع في نفسه روح الكراهية والحقد بالنسبة لوالديه لقسوتهما المفرطة   وبالتالي بالنسبة للجميع.
- يحجر مشاعره ويبلد إحساسه فلا يبالي بما يفعل ما دامت النتيجة معروفة وهي الضرب.

عقوبة الحرمان

ولهذه العقوبة أيضا مضارها، فحرمان الابن على الدوام من أشياء يحبها، سواء كانت مادية أو حسية، مثل حرمانه من نزهة أو منع المصروف عنه، قد تؤدي إلى ما يلي:

- غرس بذور الحقد والكراهية في نفس الابن بالنسبة لوالديه وأخوته.
- إثارة الدوافع العدوانية في نفسه فيعمد إلى تحطيم الأشياء خفية عن والديه.
- دفعه إلى السرقة لسد احتياجاته.
- تحطيم شخصيته لشعوره بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه.

عقوبة التوبيخ والسخرية

هذه الطريقة ضارة أيضا، وخاصة إذا ما وقع التوبيخ والسخرية أمام الغير. وتكون نتائجها كما يلي:

- فقدان الفرد لثقته بنفسه فينطوي ويبتعد عن الجماعة.
- ضعف شخصيته.
- تثبيط همته فيتوانى ويتكاسل.

اللجوء إلى التوجيه والإرشاد

توجيه الفرد وإرشـــاده ومعاملته في عطف وحنان والاســـتجابة لكل طلباته ورغباته دون اللجوء إلى أية وسيلة من الوسائل السابقة لا يخلو أيضا من أضرار، وتنحصر هذه الأضرار فيما يلي :

- يفقد الفرد قدرته على مواجهة مشكلات الحياة عند الكبر مادامت كل طلباته مجابه.
- يستهين بالقيم والتقاليد مادام ليس هناك رادع قوي.
- يصبح مترفا مدللا، ويصبح أبعد ما يكون عن خشونة الرجال وصلابتهم.

نستخلص من عرض كل هذه الو سائل، إلى أن الو سيلة المثالية للعقاب تكون بالأخذ من الطرق السابقة بالقدر المناسب، فيجب اللجوء أولا إلى الإقناع والشرح، ومن الأفضل أن يكون ذلك عن طريق غير مباشر. على أن يكون الإقناع بأ سلوب بسيط يتنا سب وعقلية الابن وأفكاره، وعلى أن تو ضح له العواقب الناجمة عن تصرفاته، إن لم يستجب للإقناع. وإذا ما كان الخطأ أفدح، ولمنع الأبناء من أي تصرف معيب، ينصح الدكتور العباسي بأنه، يجب أولا الاهتمام بمعرفة الدوافع التي أدت إلى هذا السلوك ومعالجة أسبابها. وإذا ما أضطر الأمر إلى العقاب، أي بعد الفشل في كل و سائل الإقناع والتبصير للأضرار التي يمكن أن ينجم عن تصرفات الأبناء، تكون العقوبة، ولكن يجب الاعتدال فيها و دون إفراط للحصول على النتيجة المرجوة وإلا ضاعت الفائدة (ص ١٥).

ويؤكد محمد مر سي(٢٠٠٧) على أن العقاب هو الا ستثناء في العملية التربوية وقواعدها وليس الأ صل. فهناك من الو سائل التربوية ما يغني عن العقاب، أو ربما يقلل من أهميته، وهذا ما يأخذ به العلماء السلوكيون من أمثال ثورندايك وسكنر. فهم يرون أن تأثير العقاب يكون مؤقتا وكثيرا ما يعاود الظهور في مواقف أخرى. ويؤكد مر سي على مبدأ المحبة والإقناع والتحاور الهادئ والعقلاني في التعامل مع الأبناء وتقديم الثواب على العقاب، وعندما يخطئ الطفل يقول مرسي يجب أن «نعلمه ولا نعنفه ونصحح له ولا نضربه، وعلينا أولا أن نجعل له يؤمن بالقيم ويستمسك بها و ندر به على السلوك السوي لفترة تتجاوز الثلاث سنوات (ص١٥٨ - ١٥٧).

وهذا التصرف الحذر في المعاملة ينطبق أيضا على الأبناء الأكبر، الذين هم في سن المراهقة، مع مراعاة المرحلة العمرية واستخدام ما يتناسب معها من أساليب توجيهية أو رادعة.

الأبناء في سن المراهقة

تتوسط المراهقة فترتي الطفولة وسن الرشد، مصاحبة لتغيرات أساسية واضطرابات شديدة تشمل جميع جوانب النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي للمراهق، فتاة كانت أو فتى. وينتج عن هذه التغيرات مشكلات كثيرة تستلزم اهتمام الكبار المحيطين بالمراهق، مثل الأبوين أو المدرسين أو غيرهم من الذين لهم صلة به، وبتوجيهات المحيطين وإر شاداتهم يمكن التغلب على هذه المشكلات، وبذلك يمكن أن يسير نمو المراهق في طريقة الطبيعي (محمود، إبراهيم ١٥: ١٩٨١).

إن للشباب طاقة جبارة، وقدرة فعالة، لو أحسن استغلالها واستثمارها لأتت خير الثمار. وعلى أولياء الأمور تقع المسؤولية الكاملة بالنسبة لاعتلال صحة أبنائهم النفسية وتعرض هؤلاء الأبناء إلى العلاقات المتوترة معهم وإلى الأعصاب المشدودة، وذلك نتيجة للقصور في تفهم حقيقة الأطوار والمراحل التي يمربها المراهق وما يكتنفها من مشكلات تعد ضخمة ومعقدة أمام أنظاره، هذا من جهة ونتيجة لعقم وخطأ وسائل التربية والتعامل معه من جهة أخرى (العباسي، صلاح الدين (١٩٩٩:٦).

سن المراهقة وأهمية بناء مفهوم الذات

وكما هو الحال في سني الطفولة، إن مفهوم الذات في سني المراهقة أيضا أمرا لابد أن ينال الاهتمام من المحيطين، إن تلك التغيرات التي يتعرض لها المراهق والتي تتزامن مع أشكال النمو المختلفة، وكنتيجة للبلوغ والنضج الجسمي، يتأثر اتجاه المراهق نحو ذاته والآخرين، ويزداد وعيه بذاته ويستطيع تقييمها بدقة،

وهنا ينشأ مفهوم الذات لديه. فإذا كانت الذات النامية للمراهق قوية، استطاع التأثير الإيجابي في بيئته، وكذلك هو الحال بالنسبة لتبنيه للمواقف الاجتماعية (فوزي ، إيمان ومنيب، تهاني ٢٠٠٣).

ويجب ألا يغيب عن الأذهان، أن هذه الفترة تشكل طاقة جبارة للأبناء، وقدرة فعالة، تستحق أن تستغل جيدا، وذلك بتوجيه هذه الطاقة فيما يفيد لكي تأتي بخير الثمار. وحرصا على سلامة الأبناء نفسيا، لابد أن ينالوا من الآباء كل الاهتمام والرعاية، بحيث أن لا تكون العلاقة معهم متوترة والأعصاب مشدودة، بل يجب أن تسود هذه العلاقة التفاهم والمحبة. ويستدعي ذلك الاهتمام البالغ من الأهل على تفهم حقيقة تطورات المراحل العمرية للمراهق، وما يكتنفها من مشكلات غاية في الصعوبة والتعقيد(العباسي، صلاح الدين ١٩٩٩:٦).

وتعتبر مرحلة المراهقة هي مرحلة الأزمات بالنسبة للأبناء، وعلى الآباء إدراك حساسيتها في حياة أبنائهم. وتتعدد أزمات المراهق في هذه الفترة الحرجة؛ منها أن يتعرض لأزمة محاولة إثبات الذات والتي تتمثل في عدة مظاهر: كأزمة الدافع الجنسي وأزمة العلاقة مع الكبار وأزمة القلق المستمر على الحاضر والمستقبل، وغيرها (الدسوقي، مجدي ١٤٥:٢٠٠٣).

وكل هذه الأمور تتطلب مراعاة الظروف التي يعيش فيها المراهق والاكتشاف المبكر لكل ما يعترضه من مشكلات. كما يستدعي الأمر البحث عن مسببات هذه الأزمات وكيفية التعامل معها بطريقة واعية ومجدية. وإذا ما استعصى حل المشكلات التي قد تعترض حياة المراهق، فسيكون من المفيد جدا الاستعانة بذوي الخبرات في التربية وعلم النفس. والاهمال في معالجة هذه الأزمات بالطريقة المناسبة من شأنه أن يترك آثارا سلبية على حياة المراهق.

ويقول الدكتورحامد زهران: إن هذه التغيرات الداخلية والخارجية التي تواجه الأبناء في حياتهم من شأنها أن تؤدي إلى عدم استقرار مفهوم الذات لديهم. ولكنه يؤكد على أن هذه المشكلة يمكن حلها، وذلك بتعديل مفهوم الذات وإعادة تنظيمها. ومن المعلوم أنه مع النمو يزداد تكامل الذات وفي مرحلة المراهقة يمكن بناء الذات المثالية (زهران، حامد ٢٠٠٣).

والذات المثالية، كما علمنا في فصل سابق، تشتمل على إدراك الشخص لما يجب أن يكون عليه، وما يجب أن يفعله، واختياره لنوعية القيم التي يجب التمسك بها، والتي تتحدد وفق المعايير التي تراها النفس المثالية كأسس يجب أن يسير عليها السلوك وكيف تتحقق المنجزات. وتتأثر الذات المثالية، في أغلب الأوقات، بالعوامل الاجتماعية، كذلك فإن إدراك الفرد لذاته المثالية، تعكس قيم الجماعة التي ينتمي إليها الفرد (الفقي ، حامد عبد العزيز، وخير الله ، سيد٢١٣:١٩٧٤).

كما يجب ألا يغيب عن بالنا، أن مفهوم الذات يتأثر عند الأبناء من خلال تفاعلهم مع الوالدين والمعلمين والرفاق. وكثيرا ما يؤدي عدم إدراك المراهق بالفروق الفردية في النضج بينه وبين أقرانه الذين سبقوه ومقارنته بهم إلى ن يضع مفهوما سلبيا لذاته.

وقد أشرنا فيما سبق أيضا، إلى أنه ينمو مع الفرد منذ طفولته مفهوم آخر للذات يعرف بـ « بمفهوم الذات الخاص » (Private Self– Concept) والذي يعرفه الدكتور حامد زهران على أنه، الجزء الشعوري من خبرات الذات التي لا يستسيغها المجتمع وهي خبرات محرمة أو مخجلة أو بغيضة أو مؤلمة لا يجوز البوح بها. هذه الخبرات عندما يتعرض لها المراهق ويشعر بها دون أن يجرؤ على البوح عنها تستمر معه لتشكل مفهوم الذات الخاص لديه و بالتالي تهدد استقراره و قد تؤدي إلى عدم التوافق النفسي لديه.(٣٨- ٢٠٠٣:٤٣٧)

وتعتقد الدكتورة زينب سالم أنه، لكي يجتاز الأبناء هذه الفترة بسلام ويعيشون حياة متوافقة، لابد من الوضع في الاعتبار أهمية الرعاية الأسرية السمحة التي يسودها فهم واحترام رغبات المراهق وحرية التصرف في الأمور التي تخصه وتحقيق الاستقلال النسبي له وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة (٢٠٠٧:٣٢). فهناك من الأمهات اللاتي كثيرا ما يتدخلن في كل أمور أبنائهن مهما بلغوا من العمر، فتختار لهم الملبس والأصدقاء وحتى الزوجة وكل هذا يقضي على شخصية الشاب، ويجعله عالة على غيره (السامرائي، نعمان ٢٠٠٠:١٢٠).

بينما من الواجب أن يشجع الأهل الأبناء على أن يفتحوا قلوبهم للوالدين لمناقشة مشاكلهم، في جو تسوده الثقة والصراحة وفتح الحوار البناء القائم على الفهم والتقدير. ومن شأن معاملة كهذه أن تؤدي إلى أن يعيش الأبناء في مناخ صحي تضمن لهم مراهقة متوافقة تتسم بالاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار

والإشـــباع المتزن لاحتيا جاتهم والاتزان العاطفي خالية من العنف والتوترات الانفعالية الحادة. كما ستضــمن لهم التوافق النفســي والتكيف الاجتماعي في الأســرة والمجتمع والوطن، متمتعين بمفهوم ذات إيجابي، وشخصية خلاقة ومنتجة.



الخاتمة

نستخلص من هذا الكتاب أهمية التنشئة الاجتماعية في تشكيل سلوك سوي للأبناء وإكسابهم مفهوما ايجابيا للذات دعامته التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، وبناء شخصية سليمة تتمتع بصحة نفسية هانئة. ويتطلب تحقيق هذا الهدف المعرفة العلمية للقائمين على التربية، لتفسير السلوك عند النشء ودوافعه والطريقة المثلى لإشباع الدوافع والحاجات.

وتعتمد التنشئة الاجتماعية لإنجاحها على تضافر الجهود بين عنا صرها المختلفة، الأسرية والمدرسية و غيرها من المكونات المجتمعية الأخرى، من حيث الاعتماد على إتباع الأساليب التربوية السليمة للأبناء والمعاملة الجيدة لهم. كما يجب عليهم التسلح بالوعي السيكولوجي والتربوي في تعاملهم مع الأبناء، والذي من خلاله يمكنهم المساهمة في غرس سلوك سوي للأبناء وتجنيبهم ما يمكن أن يعتريهم من شوائب وأمراض اجتماعية.

وأخيرا وفي نهاية هذا الكتاب لا يسعني إلا أن أضع بعض المقترحات، التي أرجو أن يوليها القائمون بالتنشئة الاجتماعية أقصى درجات الاهتمام:

١. غرس القيم الدينية والأخلاقية:

الأخلاق كما يقول أرسطو تتعلق بتلك «الملكة العاقلة التي تميز الكائن العاقل عن غيره من الموجودات. وبالتالي فإن الفعل الخلقي هو ذلك الفعل الذي يكون أساسه الحكمة العقلية والتدبر والرؤية. والأخلاق بصفة عامة تهدف إلى تحقيق الفضيلة والسعادة على المستوى الفردي والاجتماعي» (التلوع، د. أبو بكر إبراهيم ١٩٩٥:٧).

الدين والأخلاق كلمتان مترابطتان يتسم بهما المؤمن، ووجود أي منهما في الإنسان يفترض اتصافه أيضا بالأخرى، فلا يمكن أن يصح الدين بدون أخلاق، ولا يمكن أن تكون أخلاق الإنسان عالية وهو بدون دين. فكلمتي الدين والأخلاق تعبران عن قيم ومبادئ إذا ما التزم بها الإنسان نال رضا ربه واكتسب احترام الناس له.

إن علاقة الدين بالقيم الأخلاقية علاقة جوهرية، فكل الشـرائع السـماوية تحض على السـلوك الأخلاقي وتعتبره من الفضـائل التي يجب أن يتصـف بها المؤمن، وقد ميز الله بها كل الأنبياء والأولياء الصـالحين، وتشمل الفضائل الأخلاقية: الصدق والتواضع والكرم والأمانة، وقد عرف نبينا محمد ﷺ بالصادق وعرف بالأمين، وتشير إليه الآية الكريمة بالتواضع واللين حيث قال- سبحانه وتعالى- في محكم كتابه: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ﴾ [آل عمران:١٥٩].

ويبرز الدكتور حامد زهران (٢٠٠٣) أهمية الأخلاق للصـحة النفسـية وارتباط ذلك بالدين، فيعتبر الدين الوسـيلة التي تحافظ على ديمومة القيم الأخلاقية وبقائها. والقيم الأخلاقية بدورها تشـكل إطارًا مرجعيًّا لسلوك الإنسان وأسلوب حياته، ومن الناحية الدينية تحدد القيم الأخلاقية كيفية التفاعل الاجتماعي السليم؛ لذلك يمكن اعتبارها الدعامة الأولى لحفظ كيان المجتمع، ومن هنا جاء اهتمام التربية الإسـلامية بغرس الأخلاق المستمدة من الدين كهدف أساسي لتوجيه سلوك الفرد نحو الخير وتجنب الشر أملا في أن يكتسب الفرد ضميرا حيا (ص٣٠٥).

ومن القيم الدينية أيضـا ضـرورة الاهتمام بالنواحي الروحية للإنسـان، وتربية الروح تعني أن يقوي العبد صلته بخالقه ويجعلها صلة دائمة لا تغيب عن باله في كل لحظة وفي كل مكان. وعن اهتمام الإ سلام بالروح البشرية يقول محمد قطب:

« الإسـلام يعنى عناية خاصـة بالروح، إنها في نظره مركز الكيان البشـري ونقطة ارتكازه، إنها القاعدة التي يسـتند إليها الكيان كله ويترابط عن طريقها، إنها المهيمن الأكبر على حياة الإنسـان، إنها الموجه إلى النور، يكفي أنها صلة الإنسان بالله .... والحق أن الطاقة الروحية في الإنسان هي أكبر طاقة وأعظمها وأشدها اتصالا بحقائق الوجود».

لا شك أن هذه الطاقة الإلهية التي جعلها الله في الإنـسان وما تملكه من قوة من شأنها، إذا ما عوملت بما تستحق أن تعامل به، أن تعتبر من نعم الله سبحانه وتعالى التي خص بها الإنسان. فحري بالإنسان أن يستغلها في ما يرضي الله- سبحانه وتعالى- فيقوي بوا سطتها في نفـسه المثل العليا ويـستعين بها على تجنب ما يـضره ويضـر دينه. وما أسـهل هذا الأمر إذا ما وجد الأبناء قدوتهم في ذلك من الآباء، وكم هو رائع أن يربي الآباء أبناءهم على التربية الروحية منذ نعومة أظفارهم.

ولو أدرك الإنسان قوة الروح إدراكا حقيقيا لنال سعادة الدنيا والآخرة، فطاقة الروح كما يصفها الدكتور محمد قطب هي من أقوى الطاقات البشرية، فيقول: «طاقة الجسد محدودة بكيانه المادي وبما تدركه الحواس. وطاقة العقل أكثر طلاقة، ولكنها محدودة بما يعقل، محدودة بالزمان والمكان، بالبدء والنهاية، ومحكومة بالفناء. وطاقة الروح، وحدها، في كيان الإنسان هي التي لا تعرف الحدود والقيود، لا تعرف الزمان والمكان بالبدء والنهاية، لا تعرف الفناء .... هي وحدها التي تملك الاتصال بما لا يدركه الحس ولا يدركه العقل، هي وحدها التي تملك الاتصال بالخلود الأبدي والوجود الأزلي ... تملك الاتصال بالله، كما أنها هي التي تملك الاتصال بالوجود كله من وراء حواجز الزمان والمكان» (قطب، محمد ٤٢ : ٢٠٠٧).

ومن خلال هذه الطاقة الفطرية الإلهية تتشكل النفس اللوامة التي تحمي الإنسان من الوقوع في الرذائل، ويشعر لذلك بلذة الإيمان، فهل لهذه اللذة ما يوازيها؟

وهكذا يرتبط الدين بالأخلاق، وحول هذا الموضوع يذكر حامد زهران بعض الآيات الكريمة والأحاديث النبوية، أشير إلى بعضها فيما يلي:

وصف الله سبحانه وتعالى رسوله العظيم بقوله: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴿٤﴾ ﴾ [القلم:٤] وقال رسول الله ﷺ: « اللهم أحسنت خَلْقي فأحسن خُلُقي « وقال رسول الله ﷺ: « **إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق** » وقال ﷺ: « **إن من خياركم أحسنكم أخلاقًا** ».

وقد حرص صحابة الرسول عليه الصلاة والسلام على أن يربوا أبناءهم على الخلق والإيمان. وفى كتاب «نهج البلاغة» للإمام علي بن أبي طالب ؓ تتجلى معاني التربية الإسلامية في أبهى صورها، حيث يوصي ابنه الحسن بالتمسك بمكارم الأخلاق، كالعقل وحسن الخلق والابتعاد عن مساوئها، كالحمق والعجب (بضم العين وسكون الجيم)، أي تجنب الغرور والإعجاب بالنفس. وينهى سيدنا علي ؓ عن مخالطة سيئ الخلق، حيث يعتبر رفاق السوء مصدرا للضرر، وبذلك فقد سبق ما توصلت إليه النظريات الوضعية كنظرية المخالطة المفارقة والتي أثبتتها النتائج الميدانية، فقد أكدت تلك النظريات والدراسات دور رفاق السوء في انتشار الانحراف لدى النشء.

***

قال سيدنا علي رضي الله عنه لابنه الحسن:

«يا بني ! احفظ عني أربعا، وأربعا لا يضـرك ما عملت معهن: إن أغنى الغنى العقل، وأكبر الفقر الحمق، وأوحش الوحشة العجب، وأكرم الحسب حسن الخلق. يا بني! إياك ومصادقة الأحمق، فإنه يريد أن ينفعك فيضـرك، وإياك ومصـادقة البخيل، فإنه يبعد عنك أحوج ما تكون إليه، وإياك ومصـادقة الفاجر، فإنه يبيعك بالتافه، وإياك ومصادقة الكذاب، فإنه كالسراب يقرب عليك البعيد، ويبعد عنك القريب» (نهج البلاغة ص ٣٥١).

تلك هي القيم الأخلاقية المستمدة من الشـرائع السـماوية، ولكن كثيرا ما ترتبط القيم بالعوامل الموضـوعية التي تفرضـها الثقافة السـائدة في المجتمع، فهي بقدر ما تؤثر في المجتمع تتأثر بما فيه أيضـا، فيعتريها الصـدأ ويشـوبها الاختلاط بالعادات والتقاليد، فتقع فريسـة بين القديم والجديد، فما هي القيم الاجتماعية؟ وما وظيفتها؟ وكيف يمكن للمجتمع المحافظة عليها؟

وللإجابة على هذه التساؤلات لابد من تعريفها من وجهات نظر متعددة:

يعرف حليم بركات القيم الاجتماعية بأنها:

«المعتقدات التي نتمسك بها بالنسبة لنوعية السلوك المفضل ومعنى الوجود وغاياته، فنشدد في تحليلنا لها ... على أنها تشـكل مصـدرا للمقاييس والمعايير والوسـائل والغايات والأهداف وأشـكال التصـرف المفضـلة، وتعنى بتنظيم العلاقات الاجتماعية، وتدعو للامتثال المناقبي، وتسـوغ الواقع أو تحرض على تغييره، وتتنوع بسـبب تعدد مصـادرها وتوجهاتها ومراميها، فقد تتكامل فيما بينها أو تتناقض، وتتغير بتغير الأحوال والعلاقات» (٦٣٧:٢٠٠٠).

ويعرف كل من الدكتور حامد زهران والدكتورة إجلال سري القيم على أنها:

«عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشـخاص والأشـياء والمعاني وأوجه النشـاط. والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالبا، يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة التفضيل الذي يرتبط بالأشخاص أو المعاني أو أوجه النشاط» (٢٠٠٣:٩).

-ويقول الدكتور حسين رشوان: إن القيم تشمل كل الظروف والموضوعات والمبادئ التي أصبح لها معان مكتسبة من التجربة الطويلة التي عاشها البشر. وتتمثل هذه القيم في صفات متنوعة مثل الشجاعة والقوة والاحتمال والإيثار والمهارة الفنية وضبط النفس والأمانة، وكذلك الصمت أو الثرثرة، والاتزان والحب والحرية والعدالة، وهو لا يعتبر القيم صفات مجردة فقط، بل هي أيضا تعبير لأنماط السلوك وموجهاته في النسق الاجتماعي (١٧٠:١٩٩٧).

وكذلك يرى الزيود أن للقيم وظيفة في الحياة، فهي موجهة للسلوك الإنساني كما أن لها دورًا مهمًّا في بناء الشخصية الفردية. وتعمل القيم على تنظيم المجتمع وضبطه واستمراره، وتحافظ علي البناء الاجتماعي، كما تحافظ على هوية المجتمع وثقافته التي تميزه عن غيره من المجتمعات. كذلك تساعد القيم الأفراد على التكيف مع الأوضاع المستجدة (٢٦:٢٠٠٦).

***

ورغم أهمية القيم في حياة الأفراد علينا ألا يغيب عن بالنا بأن هذه القيم تحيط بها عوامل ومسببات قد تعرضها للضمور والتراجع، وربما إلى الانهيار والتلاشي. وبما أن لكل مجتمع مجموعة من القيم التي يؤمن بها ويرتبها طبقا لأولوياته، فإن هذا الترتيب ليس ثابتا ولا مستقرا، بل هي تخضع في ذلك لإطارها الزماني والمكاني. ففي كل مجتمع وفي كل زمن توجد قيم ثقافية تتناسب مع الواقع المعاش. ففي بعض المجتمعات المسلمة مثلا: من الضروري أن توقف الأعمال التجارية عن العمل في أوقات الصلاة رغم تأثير ذلك سلبا على الربح، ولكن بالنسبة لمجتمعات إسلامية أخرى ليس من المعيب أن يقدم الربح على الصلاة، ويمكن أن نجد الفروق في أولويات القيم بين المجتمعات الريفية والمجتمعات الحضرية، حيث ما زالت القيم الخلقية قوية في المثال الأول وضعيفة في الثاني (السامرائي، نعمان ١٣٢ : ٢٠٠٠).

وهذا يؤكد مقولة «مالك بن نبي» حيث يرى «أن الحضارة تمر بثلاث مراحل متميزة، تبدأ روحية قوية، يعطي الناس فيها عطاء جيدا مخلصا دون البحث عن مغنم شخصي، يعقب ذلك مرحلة عقلية تقوم على فلسفة المرحلة الأولى عقليا، وفي المرحلة الثالثة تهيج الغرائز فتسقط الحضارة» (السامرائي، نعمان ١٣٣ : ٢٠٠٠).

وإذا ما استقرأنا التاريخ فإننا سنجد أن هذه المقولة صحيحة، وخاصة في أمتنا العربية. ولا داعي لتكرار القول عما أفرزته العولمة وما شابهها في واقعنا العربي، وهذه الحقائق تستدعي استيعابها من قبل الجهات

المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية، وأن يعملوا على تفاديها بغرس الإيمان بالطرق العلمية السليمة، بعيدا عن التعصب والمغالاة التي من شأنها أن تنفر بدلا من أن تعالج، وبهذا يمكن تجنيب الأبناء الوقوع فريسة للآثار السلبية.

٢. تشجيع الاعتدال والتسامح ونبذ التطرف والكراهية:

التطرف يعني التشدد والغلو (انظر العباسي، صلاح الدين ٧٤: ١٩٩٩) وهذه كلها صفات بغيضة ويرفضها الدين الإ سلامي، وذلك ا ستنادا لقول ر سول الإ سلام ﷺ: « **لا تشددوا على أنفسكم فيشدد الله عليكم**». هكذا ير شد ر سولنا الكريم كل من تحدثه نفسه أن يتخذ من التشدد والتعصب والتطرف سلوكا في حياته، فكل شيء يزيد عن الحد ينقلب إلى الضد. فالتعصب رذيلة ينبذها الإسلام، وخاصة التعصب الأعمى الذي يدفع المرء إلى اللجاجة والعنف، وينبذه الإسلام، فالإسلام دين السلام وتحيته السلام. حتى إن رسول الله ﷺ لم يفرض الإسلام على الناس بحد السيف، ولكنه كان يقاتل من يقاتله ويحارب لتخليص الناس من الجبابرة والعتاة وتحريرهم من ربقة الظلم والا ستبداد، قال تعالى ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ فَمَن يَكۡفُرۡ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسۡتَمۡسَكَ بِٱلۡعُرۡوَةِ ٱلۡوُثۡقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٥٦﴾ ﴾ [البقرة:٢٥٦] وإن دلت هذه الآية الكريمة على شيء فإنما تدل على سماحة الدين الإسلامي والذي هو دين المحبة ودين الرحمة. ور سولنا الذي يمثل القدوة الطيبة والأ سوة الحسنة كان سهلا سمحا رحيما حتى مع من آذاه؛ لذلك و صفه الخالق عز وجل بالآيات الكريمة ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴿٤﴾ ﴾ [القلم:٤] ﴿وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَ ﴾ [آل عمران:١٥٩]. وكثيرا من الآيات الكريمة التي أنزلت لتجسد المعاني السامية التي يتصف بها ر سول الإ سلام. وفي علاقته مع من آذاه، يحكي أن يهوديا اعتاد أن يضع المخلفات أمام منزل الر سول ﷺ، وعندما مر وقت من الزمن دون أن يضع اليهودي تلك المخلفات، سأل الر سول عنه فعرف أنه يحتضر، فما كان من الرسول إلا أن عاده للاطمئنان عليه، وحينها تأثر اليهودي، فأعلن إسلامه.

ورغم أن هذه هي المبادئ السامية التي أرساها الإسلام، إلا أننا نسمع ونشاهد حول العالم الكثير من الممارسات الخاطئة كقتل المدنيين والأطفال والشيوخ باسم الإسلام، والذي الإسلام منه براء. وهذه الممارسات غير المسؤولة أعطت الأعداء، الذين قد يكونون هم أنفسهم وراء نشوء هذه الظاهرة، فرصة الانقضاض على مقدرات المسلمين، وكلنا نتذكر مقولة «الفوضى الخلاقة» التي أطلقتها «كونداليزا رايس»

وزيرة الخارجية الأمريكية في إدارة «الرئيس جورج بوش الابن»، ووضعت سياستهم برنامجا للحرب على الإرهاب شعاره «من ليس معنا فهو ضدنا» ويقصد بالإرهاب هنا « كل المبادئ الإسلامية التي ترفض الضيم كما ترفض الظلم والانصياع لمخططاتهم. وهنا نتذكر الآية الكريمة ﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَـٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَـٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٨﴾ إِنَّمَا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ قَـٰتَلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَـٰرِكُمْ وَظَـٰهَرُواْ عَلَىٰٓ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّـٰلِمُونَ ﴿٩﴾ ﴾ [الممتحنة:٨، ٩].

ونفهم من هذه الآيات الكريمة أهمية توجيه البو صلة الوجهة الـصحيحة للهدف العادل والحقيقي، وليس تجاه الأبرياء من الناس مهما كانت ملتهم أو دينهم.

وعودا على بدء، فقد أ ساءت ظاهرة التطرف والممار سات الخاطئة أيضا، بقضية المجاهدين الحقيقيين الذين يدافعون للذود عن الدين والكرامة والوطن، باقتصـــارهم على مقاتلة المحتل فقط، فاتهموا ظلما بممار سة «الإرهاب»، ولم يكن مـصدر هذا الاتهام مقتـصرا على أعداء الأمة، ولكن مع الأ سف شمل أيـضا أولئك المحسوبين عليها. وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على عمليات التضليل واسعة الانتشار التي تصاغ في الغرب وترددها الأبواق الإعلامية الأجيرة، وتنطلي على بعض المستمعين إليها.

إن التصـــلب الفكري مهما كان نوعه ومن كل الاتجاهات، والذي يعجز عن الفرز بين ما هو ثابت من المبادئ ويجب التمسـك به، وبين تلك المبادئ التي تفرضـها الضـرورة لمواجهة التحديات الجديدة والتي يتوجب علينا فهمهما جيدا والتعامل معها بطريقة تتناســب مع معطياتها، إنما هو فكر يشـير إلى خلل في تطور البنية الذهنية يسم الإنتاج الفكري لشريحة كبيرة من الناس، ويجعلهم عاجزين عن مسايرة الواقع والملائمة بين المنهجيات التي يؤمنون بها وبين الأســئلة المطروحة عليهم. وهنا لا بد من الأخذ بالمرونة من عدة أوجه: المرو نة ا لذهنية، والمرو نة في الطرح وفي الخطاب، وفي برامج الإصــلاح والمعالجة. فحجم الضغوطات المختلفة التي نتعرض لها بالإضافة إلى حالة التأزم والتخلف تسبب لنا هاجسا لا مبرر له، وتسير بنا باتجاه الجمود والانغلاق. كما تدفعنا لا شعوريا إلى ا ستخدام الـضغط كو سيلة نتخذها لإر شاد مـسيرتنا، بدلا من الاعتماد على الثقة والإقناع (بكار، عبد الكريم ٤٥:١٤٢٧).

لا شك أن المراجعة المنهجية للفكر الإ سلامي بـصفة عامة، والفكر العربي بـصفة خا صة، أمر تفر ضه ضروريات الواقع المزري الذي يعيشه عصرنا، والذي ما زال آخذا في التراجع والتدهور يوما بعد يوم. وهذا

ما يفسر انتقاد الدكتور عبد الكريم بكار للفكر الإسلامي المعاصر المتأزم في منطقتنا العربية والإسلامية، وعن هذا الخطاب يقول بكار: « يميل إلى أن يكون سلبيا ضابطا أكثر من أن يكون مبادرا محفزا ومنتجا للأفكار والمفاهيم والمشروعات والبدائل» (بكار، عبد الكريم ١٤٢٧:٤٥).

وهنا تأتي أهمية التركيز على تشكيل وعي الأبناء من حيث ضمان حمايتهم من التلوث الفكري، فهم رجال المستقبل وسند الأمة.

٣. تعزيز الهوية والانتماء

من المفترض لأي فرد ينشأ في مجتمع معين أن يشعر بالانتماء والولاء لهذا المكان، وأن يتفاعل مع الأفراد الآخرين الذين يعيشون معه في نفس المجتمع تفاعلا مستمرا والسعي معا لتحقيق المصالح المشتركة. ومن خلال ما يقومون به من أدوار ووظائف لخدمة مجتمعهم، تتجلى عاطفة الـ«نحن» وتقود هذه العاطفة إلى الوعي بالذات والتمييز بين المجتمع الذي يعيشون فيه والمجتمعات الأخرى، وتترجم هذه الاتجاهات درجة اعتزاز الأفراد ومباهاتهم بمجتمعهم ووطنهم، فتظهر حالة الانتماء (رشوان، حسين ٢٠٠١:١٢٤) وتتبلور الهوية.

وإذا كان الإحساس بالهوية والانتماء من الضرورات الأساسية لكل إنسان، فأولى وأهم الانتماءات هي تلك التي يشعر بها الإنسان تجاه خالقه، وتجاه أمته ووطنه ويأتي بعدهما بقية الانتماءات للأسرة والجماعة وغيرها. إلا أن الانتماء للخالق عز وجل - والذي يتجلى في إيمان الفرد بدينه والالتزام بأوامره ونواهيه، يعطي الإنسان القوة والثبات والاطمئنان والسعادة، لأنه يشعر بأن الله معه يقيه من شر نفسه ومن شر الناس، فيعيش مطمئنا راضيا، وهذا الاطمئنان والرضا يجعلانه يعيش في توافق نفسي متكيفا مع أسرته ومجتمعه.

ويفرض هذا الانتماء الإلهي على الفرد أن يسعى لمعرفة قضايا وطنه وناسه متسلحا بالحب والإيمان والإحساس بالواجب، يتألم إذا تعرضت أمته لشر ويفرح لخيرها، ساعيا للمساعدة لإيجاد الحلول المناسبة لها، مع الاستعداد للتضحية بالغالي والنفيس بالقياس إلى قوة هذا الانتماء، ومن هنا تتشكل الهوية الدينية والوطنية.

ويرى نعمان السامرائي أن من الواجب على القائمين بعملية التنشئة غرس وتعزيز الانتماء للوطن والأمة لدى الأطفال، وذلك عن طريق تعليمهم شيئا من مزايا وخصائص أمتهم وما قدمته، كاطلاعهم على تاريخها ومآثر أبطالها. فهذا من شأنه أن يدمج الطفل في مجتمعه ويعزز لديه الشعور الجمعي، فيمنحه ذلك الإحساس بالأمن والاستقرار. إن محاولة إشراك الطفل في الآمال والأهداف الكبرى لشعبه وأمته تولد لديه مشاعر الانتماء، كما تتمحور شخصيته وآماله حول بعض هذه الأهداف، مما ينشط من فاعليته وروحه وعقله (١٢٢: ٢٠٠٠).

ويؤكد علماء النفس أن الإنسان يحتاج دائما إلى جماعة ينضم إليها من خلال دور يقوم به، ويعزز شخصيته وذاته، كما يكسبه مكانة اجتماعية تشعره بالرضا عن النفس والسعادة. وتعتبر الأسرة أول جماعة يشعر نحوها بالانتماء حيث يقترن اسمه باسمها وتصاحبه كل مراحل طفولته، وتليها لجماعات اللعب فيشعر تجاهها بالانتماء، كذلك انتماؤه لمدرسته كجماعة أو هيئة اجتماعية أو لجماعة دينية أو جماعات الهوايات أو الجماعات السياسية أو الرياضية أو غيرها (فهيم، كلير ٢١: ٢٠٠٧). وكذلك الهوية الوطنية، إلا أن الأبناء لا بد أن يلقنوا أن هذه الانتماءات المتعددة يجب أن تنضوي مجتمعة تحت مظلة واحدة، تمثل الهوية الجامعة لأبناء الأمة العربية وهي الهوية العربية.

وتلعب الأسرة الدور الأول والأبرز في تشكيل هوية الأبناء وانتماءاتهم الأسرية والوطنية والقومية، فثقافة الطفل بما تعنيه من تنشئة اجتماعية تتكون في الأساس بدءا من سنوات الطفولة وصولا إلى سن الرشد، وفي هذه الفترة المهمة من حياة الفرد تتكون الشخصية ويتحدد السلوك والتوجهات، وذلك على قدر ما يلاقيه من عناية وتوجيه خلال مراحل النمو بمختلف أبعادها العاطفية والمعرفية والاجتماعية والسلوكية. فدور الأسرة هنا يبرز من خلال عملية التوجيه الواعي والعقلاني المتمثل في غرس القيم والعادات والمعايير والأخلاق والنظرة إلى الذات، وقضايا المجتمع الحيوية، والمثل العليا الملزمة، كما تتدخل الأسرة من خلال نظام الممنوعات والمحرمات والمحظورات، ويساعد هذا الإلزام الواعي على اكتساب الطفل العضوية الاجتماعية والاعتراف به وقبوله وتحديد توجهاته نحو ذاته ونحو الآخرين، ولا بد من ربط ثقافة الطفل بقضايا مجتمعه وقضايا وطنه العربي الكبير (نجم، سهام ٩٢: ١٩٩٥) . وفي حالة فشل مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز الهوية والانتماء عند الأبناء يكونون عرضة للاغتراب.

ويعبر الاغتراب عن عدم الرضا والرفض لكل ما يمت للمجتمع وثقافته بصلة، وجوهر الاغتراب هو « الشعور بالفقدان» وأشده « فقدان الذات» المتمثل في الإحساس بالوحدة والخوف ونقص الشعور بتكامل

الشخصية، ويشعر الفرد أن وضعه أصبح غير محدد المعالم، وأنه عرضة لضغوط غامضة متصارعة، ويعيش للمجتمع بدون أن يقدم له المجتمع ما يرضيه (زهران، حامد ٢٢٥:٢٠٠٣).

وللاغتراب عدة أبعاد منها:

- اللامعيارية، وتعني انهيار معايير السلوك في المجتمع ورفض الفرد لها، ومن أشكالها اللامعيار السياسي واللامعيار الاقتصادي.
- اللاقوة، التي تتمثل في العجز وعدم المقدرة على الضبط والتحكم في الأحداث، ومنها الأحداث السياسية والأحوال الاقتصادية وغيرها.
- اللاهدف، ويقصد به نقص طموح الفرد وعدم وضوح أهدافه في الحياة.
- اللامعنى، وتتمثل في افتقاد الفرد للشعور بمعنى الحياة وقيمتها.
- التمركز حول الذات أو اللا انتماء ومن أعراضه (الأنامالية، أي أن يقول الفرد تجاه الأحداث «وأنا مالي» باللهجة المصرية).
- السلبية والقلق والرفض (زهران، حامد ١٢-١٥: ٢٠٠٣).

ولكي نجنب النشء مظاهر الاغتراب يتوجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية غرس الانتماء في نفوس هؤلاء النشء وتعزيز الهوية الدينية والوطنية والقومية لديهم.

وتمثل اللغة العربية عنصرا أساسيا من عناصر الهوية العربية والإسلامية، وقد أصبحت تشغل اهتمام المفكرين الذين يرون أن هذه اللغة تواجه تحديات كبيرة قد يعرضها ويعرض الهوية لمخاطر الضعف والتقهقر.

وفي مقال بعنوان « مجلس التعاون الخليجي وأزماته » للدكتور محمد صالح المسفر في جريدة القدس العربي الصادرة في لندن بتاريخ ١٥-١٢-٢٠٠٩ يؤكد على أهمية المحافظة على اللغة العربية، ويشير إلى المخاطر التي تواجهها، حيث يقول : «إننا نسير إلى الهاوية في تسييد اللغة الإنجليزية على لغتنا العربية في مناهج التعليم ... ويذكرنا بمقولة «توماس مكولاي» مهندس التعليم لشعوب المستعمرات، حيث قال: «لا أظن أننا سنقهر هذه الأمة ما لم نكسر عمودها الفقري، الذي هو لغته وثقافته وتراثه الروحي». ويستطرد الدكتور المسفر قائلا: «إن

الصــمت الرهيب والتبريرات التي تقال عما يجري في مجال التعليم تحت شــعار التحديث والتطوير وحاجة سوق العمل تسهمون في كسر عمودنا الفقري بصمتكم الرهيب».

ويحث الدكتور حامد زهران (٢٠٠٣:١٢٣) مؤســســات التعليم والإعلام على تحمل المســئولية في الحفاظ على الهوية والثقافة العربية من خلال دعم اللغة العربية ونبذ التغريب اللغوي، حيث توجد ادعاءات خاطئة بأن اللغة العربية لا تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي ومتطلبات «حتمية» العولمة، وبالتالي ثقافة «القرية الكونية» على حد تعبيرهم، ويرى زهران أن هذا الادعاء يكرس مظاهر التغريب والتي تتمثل في الآتي:

«تضاؤل الاهتمام بالدراسة باللغة العربية، وانتشار لغة الخواجة، والانبهار بثقافة الأجانب، وتقليد كل ما هو أجنبي، وا ستخدام الكلمات الأجنبية على حـ ساب العربية بـ شكل متزايد في و سائل الإعلام ومؤ سـسات التعليم» (زهران، حامد ٢٠٠٣:١٢٣).

ويؤكد زهران، أنه رغم أهمية تعلم اللغات الأجنبية على أعلى مســتوى، إلا أنها يجب ألا تحل محل اللغة العربية في تدريس المناهج في المدارس والجامعات.

ويشير إلى مشكلة «التغريب اللغوي» عند أطفالنا وشبابنا وأيضا عند الإعلاميين، ويتمثل التغريب اللغوي في تفضيل ا ستخدام أ سماء وكلمات و تعبيرات أجنبية وجعل العربية غريبة في وطنها، كما ينتقد كتابة العربية بحروف لا تينية، أو كتابة اللغات الأجنبية بحروف عربية وهكذا(نفس المرجع ص ١٢٦).

وفيما يلي أمثلة لاســتخدامات اللغة الأجنبية لدى بعض الشــباب العربي: «كنا كلنا ســتاند باي، وقلنا فيرست أوف أول نحدد لاند تجنن نعمل فيها شوية إنترتينمت. إحترنا بين ماجيك لاند،ووندر لاند، والمهم رسى على ماجيك لاند» (نفس المرجع ص ١٢٧).

إنه نداء من الوجدان للأم العربية والأب العربي، هل تدركون إلى أين تسير الأمور بأبنائكم؟

ولله الحمد في البداية وفي النهاية.

المراجع

المراجع العربية :

الأمارة، أسعد (د.ت) سيكولوجية الشخصية . قسم العلوم النفسية والاجتماعية.
كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك د. ت.
http://www.ao-academy.org/wesima_articles/library-٢٠٠٦٠١١٦-٣٤٠.htm١
(تم الحصول على المادة يوم ٣,٩,٢٠٠٩).

إبراهيم، ســـعد الدين. المقدمة. في عبد الجبار، فالح (١٩٩٥) المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في العراق. القاهرة. مركز ابن خلدون بالاشتراك مع دار الأمين للنشر والتوزيع.

إبراهيم، عبلة (١٩٨٩) دراسة مقارنة بين المثقفين والعمال في الانتماء العربي. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة عين عين شمس

أبو النصر، محمد زكي (٢٠٠٨) لياقة التصميم المنهجي للبحث الاجتماعي.
القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو لحية، مجدي (٢٠٠٧) الأبناء: تربيتهم وصحتهم النفسية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٧٨) المنهج العلمي وتفسير السلوك: علم سلوك الإنسان. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٧٧) السلوك وانحرافات الشخصية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

باظة، آمال عبد السـميع (٢٠٠٨) الشـخصـية والاضـطرابات السـلوكية والوجدانية. الطبعة الثانية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

بخاري، الأمين (٢٠٠٨) مفهوم الذات. موقع العيادة النفسية.
.http://www. annafesia.com/sr.htm
(تم الحصول على المادة يوم ٣,٩,٢٠٠٩).

بيدس، إميل خليل (١٩٩٧) كيف نربي أطفالنا؟ بيروت. دار الجريدة.

بدوي، أحمد زكي (١٩٧٨) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.

بركات، حليم (٢٠٠٠) المجتمع العربي في القرن العشـــرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

بيركنز، دان، جي.(١٩٨٣) نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف. في غازدا، جورج. إم وآخرون. نظريات التعلم: دراسة مقارنة. ترجمة حجاج علي حسين.
عالم المعرفة. ٧١-١٣٩. أكتوبر ١٩٨٣. الكويت. المجلس الوطني للثقافة.

برهومة، عيسى (٢٠٠٦) صراع القيم الحضارية: ما بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١. عمان مركز دراسات الشرق الأوسط.

بكار، عبد الكريم (٢٠٠٤) هكذا تكون الأمهات. سلسلة البناء والترشيد. حمص. الجمهورية العربية السورية. مطبعة اليمامة.

بكار، عبد الكريم (١٤٢٧ هجرية) المناعة الفكرية. المملكة العربية السعودية، جدة، مؤسسة الإسلام اليوم.

التلوع، أبو بكر إبراهيم (١٩٩٥) الأسس النظرية للسلوك الأخلاقي. بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

توفيق، إميل (١٩٧٦) الشخصية: توجهاتها وحاجاتها في نظرية إيريش فروم. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

التير، مصطفى عمر(١٩٩٠) الطبعة الأولى، الوجه الآخر للسلوك" ليبيا، معهد الإنماء العربي.

جمال الدين، جمال (٢٠٠٦) الإنسان الفعال: من يملك مقومات التفوق في القرن العشرين؟ دمشق. دار الفكر.

جلال، سعد (١٩٨٤) علم النفس الاجتماعي: الاتجاهات التطبيقية المعاصرة. منشأة المعارف. الإسكندرية.

الجسماني، عبد العلي (١٩٩٤) سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. بيروت. الدار العربية للعلوم.

جلبي، علي عبد الرزاق (١٩٨٤) دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية. بيروت. دار النهضة العربية.

الجادري، لبنى (٢٠٠٧) التوافق والتكيف الاجتماعي وجهان لعمليتين مختلفتين. موقع الحوار المتمدن. العدد (١٨٦٥) تم الحصول على المادة: ١٠-١-٢٠١٠ www.alhewar.org/show.art

الحسيني، أحمد معاذ (٢٠٠٤) مواجهة مع المراهقة. سلسلة البناء والترشيد. مطبعة اليمامة. حمص. الجمهورية العربية السورية.

حماده، حسان (٢٠٠٧) النظرية السلوكية وتطبيقاتها. (http://hassanhamad.maktoobblog.com/٣) . تم الحصول على المادة يوم: ٢٦-فبراير-٢٠١٢

الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٣) الموسوعة النفسية: علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية. الطبعة الثانية. القاهرة. مكتبة مدبولي.

حنورة، مصري عبد الحميد (١٩٩٨) الشخصية والصحة النفسية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، موسى (١٩٩٣) وصايا الدهر إلى شباب وشابات العصر من منظور إسلامي.
بيروت. لبنان. دار التضامن.

داوود، عزيز (٢٠٠٥) مبادئ البحث العلمي والتربوي. الأردن. الدار العربية للنشر.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٣) سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة. القاهرة.
مكتبة الأنجلو المصرية.

رشوان، حسين عبد الحميد (٢٠٠١) سلوكيات. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.

رشوان، حسين عبد الحميد (١٩٧٧) العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس، علم
الاجتماع، علم الإدارة. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.

الركب، محمد (٢٠٠٨) النظرية السلوكية. المملكة العربية السعودية: منتدى الإدارة العامة للتربية والتعليم منطقة القسيم.

(qassimedu.gov.sa/edu/showthreat)

تم الحصول على المادة يوم: ٢٦-فبراير-٢٠١٢

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥-١-) الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الرابعة،
القاهرة، عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥-٢-) التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الرابعة،
القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥-٣-) علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. الطبعة
السادسة. القاهرة. عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٩) علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة.
عالم الكتب.

زهران، حامد (٢٠٠٣) دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة عالم الكتب.

زهران، حامد. الإعلام والشباب بين التربية وعلم النفس. في زهران، حامد وسري،
إجلال (٢٠٠٣) دراسات في علم نفس النمو. القاهرة. عالم الكتب.

زهران، حامد وسري، إجلال محمد. القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب. بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية في زهران، حامد وسري، إجلال (٢٠٠٣) دراسات في علم نفس النمو. القاهرة. عالم الكتب.

زهران، حامد. مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية. في زهران، حامد وسري، إجلال (٢٠٠٣) دراسات في علم نفس النمو. القاهرة. عالم الكتب.

زين الدين، امتثال (٢٠٠٧) علم النفس المعرفي. وصف ودراسة الهندسة المعرفية
والوظائف العقلية. بيروت. دار المنهل اللبناني.

زيد، دينا موفق (٢٠٠٨) مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة شهادة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي. مشروع تخرج لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي. كلية التربية قسم الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.

الزيود، ماجد (٢٠٠٦) الشباب والقيم في عالم متغير، عمان، الأردن، الشروق.

سري، إجلال محمد (٢٠٠٣) الأمراض النفسية الاجتماعية. القاهرة. عالم الكتب.

سبوك، بنجامين. ترجمة محمد أمين إبراهيم (٢٠٠٨) دليل الوالدين لتنشئة الأطفال. القاهرة. شركة نهضة مصر.

سالم، زينب (٢٠٠٧) مراهقون على كرسي الاعتراف. القاهرة. عالم الكتب.

السيد، سميرة أحمد (١٩٩٨) علم اجتماع التربية. القاهرة. دار الفكر العربي.

السيسي، شعبان علي حسين (٢٠٠٢) علم النفس: أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.

سليم، مريم وزيعور، علي (٢٠٠٤) حقول علم النفس. الطبعة الثانية. بيروت. دار النهضة العربية.

سليمان، محمد عبد العزيز (٢٠٠٠) تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير. عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

سويف، مصطفى (١٩٨٣) مقدمة لعلم النفس الاجتماعي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

السامرائي، نعمان عبد الرزاق (٢٠٠٠) دراسة في المعرفة. لندن: دار الحكمة.

الشوربجي، نبيلة عباس (٢٠٠٥) علم النفس الاجتماعي, الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شفيق، محمد (٢٠٠٠) العلوم السلوكية: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية. المكتب الجامعي.

الصابوني، معتز (٢٠٠٦) علم الاجتماع التربوي. الأردن. دار المشرق الثقافي.

الطواب، سيد محمود، مدارس علم النفس. في منسي، محمود عبد الحليم والطواب، سيد محمود (٢٠٠٢) مدخل إلى علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٤) تعديل السلوك. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عثمان، إبراهيم (٢٠٠٦) سيكولوجية النمو عند الأطفال. عمان. الأردن. دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (٢٠٠٥) تعديل السلوك الإنساني: دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية. عمان: دار الثقافة والنشر.

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٤) النمو النفسي والاجتماعي وتشكيل الهوية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العوالمة, حابس ومزاهرة, أيمن (٢٠٠٣) سيكولوجية الطفل: علم نفس النمو. المملكة الأردنية الهاشمية. عمان. الأهلية لنشر والتوزيع.

عبد القادر، حسين، تقديم في صلاح مخيمر (١٩٨١) في إيجابية التوافق. القاهرة.
الأنجلو المصرية.
عثمان، سيد أحمد (١٩٧٨) البيئة والشخصية: في أفق تربية جديد. القاهرة: مكتبة
الأنجلو المصرية.
العباسي، صلاح الدين (١٩٩٩) المراهقة وكيفية التعامل معها. القاهرة. دار غريب.
العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٥) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. بيروت. دار الفكر
العربي.
العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٤) الجريمة بين البيئة والوراثة: دراسة في علم النفس الجنائي
وتفسير الجريمة. منشأة المعارف بالإسكندرية: جمهورية مصر العربية.
العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٤) معالم علم النفس، بيروت. دار النهضة العربية.
عبود، عبد الغني (١٩٩٨) التربية ومشكلات المجتمع. دار الفكر العربي. القاهرة.
العلي، عائشة، التوافق بين الزوجين. زهرة الخليج، العدد (١٥٤٢) ١١ أكتوبر ٢٠٠٨.
عباس، فيصل (١٩٨٧) الشخصية في ضوء التحليل النفسي. ط ٢. بيروت: دار
المسرة.
العمر، معن خليل (٢٠٠٦) الضبط الاجتماعي. الأردن. دار الشروق.
العمر، معن خليل (٢٠٠٤) التنشئة الاجتماعية، عمان. الأردن، دار الشروق.
العمر، معن خليل (٢٠٠٠) علم اجتماع الأسرة، عمان. الأردن. دار الشروق.
عياد، مواهب إبراهيم (٢٠٠١) نمو وتنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة. ط٣.
الإسكندرية: منشأة المعارف.
عمر، محمد زيان (٢٠٠٢) البحث العلمي: مناهجه وتقنياته. القاهرة: الهيئة المصرية
العامة للكتاب.
عطية، نوال محمد (٢٠٠١) علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي. القاهرة: دار
القاهرة للكتاب.
غيث، محمد عاطف، السلوك والانحراف في المجتمعات المعاصرة. محاضرة ألقيت بتاريخ ٩
فبراير ١٩٨٨. المجمع الثقافي. أبو ظبي.
الفرماوي، حمدي علي (٢٠٠٤) دافعية الإنسان بين النظرية المبكرة والاتجاهات
المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
فاعور، عبد الحسن (٢٠٠١) نمو الأطفال والأولاد منذ الولادة حتى انتهاء البلوغ.
بيروت. الدار العربية للعلوم.
الفقي، عبد العزيز وخير الله، سيد (١٩٧٤) سيكولوجية الفرد في المجتمع. القاهرة:
الأنجلو المصرية.

فهيم، كلير (٢٠٠٧) الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة. القاهرة الأنجلو المصرية.

فهيم، كلير (٢٠٠٥) الطفولة والأمومة والصحة النفسية للطفل. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

فرانك، لورانس وفرانك، ماري (١٩٦٩) المراهقة مشكلاتها وحلولها. ترجمة يوسف ميخائيل أسعد. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

فوزي، منير حسين (١٩٨٢) العلوم السلوكية والإنسانية في الطب. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

قطب، محمد (٢٠٠٧) منهج التربية الإسلامية. الطبعة السابعة عشر. القاهرة. دار الشروق.

القاسمي، مهرة (٢٠٠٨) العوامل والأسباب لانحراف الأحداث. بحث غير منشور. رأس الخيمة: الإمارات العربية المتحدة: مكتبة المرأة العربية للمرأة والطفل.

قناوي، هدى وعبد الله، عادل: دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة ببعض جوانب النمو لأطفال الروضة. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد الثاني. العدد الخامس. فبراير ١٩٩٦ (ص ص:١٤٩-٢٢٦). القاهرة. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية وكلية التربية جامعة حلوان.

كاتانا، شارلز. النظرية الإجرائية لسكنر. في غازدا، جورج إم وكورسيني. ريموند جي(١٩٨٣). ترجمة: حجاج، علي حسين وهنا، محمود عطية. نظريات التعلم: دراسة مقارنة. عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

لابين، د. والاس و جرين، بيرت (١٩٧٩) مفهوم الذات: أسس النظرية والتطبيقية.

ترجمة فوزي بهلول ومراجعة سيد خير الله. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

ماير، هنري. ترجمة قناوي، هدى (١٩٩٢) ثلاث نظريات في نمو الطفولة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود، إبراهيم (١٩٨١) المراهقة: خصائصها ومشكلاتها. القاهرة. دار المعارف.

معمرية، بشير (٢٠٠٩) مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي. جمهورية مصر العربية:المكتبة العصرية للنشر

المطوع، روضة عبد الله (١٩٩٨) تقنين مفهوم بيرز هاريس لمفهوم ذات الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الطفولة، جامعة عين شمس. القاهرة.

مخيمر، صلاح (١٩٩٦) المدخل إلى الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مخيمر، صلاح (١٩٨١) في إيجابية التوافق. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا (٢٠٠٣) سلوك الإنسان بين الجريمة العدوان الإرهاب. دار الفكر العربي. القاهرة.

منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا (٢٠٠١) السلوك الإنساني: بين الجبرية والإرادية ومنظور علم النفس المعاصر: المشيئة والاختيار. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، عادل عبد الله (١٩٩١) اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، محمد سعيد (٢٠٠٧) كيف تكون أحسن مربي؟ القاهرة. المؤسسة العربية للتنمية البشرية.

محسن، مصطفى، التربية ومهام الانتقال الديمقراطي في الوطن العربي: مصاعب الحاضر ومطالب المستقبل. مجلة المستقبل العربي. العدد (٢٩٤) أغسطس ٢٠٠٣ بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية ص ص ٢٨-٥٢.

منسي، محمود ؛ الطواب، سيد (٢٠٠٢) مدخل إلى علم النفس التربوي. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

المحيسني، محمد عثمان (٢٠٠١) المشكلات الدراسية للشباب والطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية. جامعة أم درمان. كلية التربية.

علم نفس. أم درمان. السودان.

ميزاب، ناصر (٢٠٠٥) مدخل إلى سيكولوجية الجنوح. القاهرة. عالم الكتاب.

الموصلي، وداد ومحمود، حسن عبد الغني (٢٠٠٧) الصحة النفسية. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

ماير، هنري(١٩٩٢) ثلاث نظريات في نمو الطفولة. ترجمة قناوي، هدى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٤) أصول التربية : الوعي الإنساني. عمان. الأردن: مكتبة الرائد العلمية.

النفيثان، إبراهيم حمد (١٤٢٦هجرية) مفهوم الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي. (اسم الموقع: حلول للاستشارات النفسية والسلوكية).

نجم, سـهام، التنشـئة الثقافية للطفل بين الأسـرة والمجتمع. مجلة الزهراء. العدد الأول, يونيو ١٩٩٥، رأس الخيمة: مكتبة اليقظة العربية للمرأة والطفل (ص ص ٩١-٩٤).

وطفة، علي، والمجيدل، عبد الله (٢٠٠٨) علم الاجتماع التربوي: دراسة في سوسيولوجيا المدرسة. دمشق: دار معد للطباعة والنشر والتوزيع.

الوردي، علي (١٩٩٤) مهزلة العقل البشري.ط٢. لندن: دار كرفان للنشر.

الهمشري، محمد علي (١٩٩٧) مشكلة سرقات الأطفال، الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة العبيكان.

هندي , صالح ذياب وآخرون (١٩٩٥) أسس التربية. الطبعة الثالثة. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

يونس، انتصار (١٩٩٣) السلوك الإنساني. القاهرة: دار المعارف.

المراجع الأجنبية:

Arul, A.J.(١٩٧٢) A Study of Self- Concept Related to
A synopsis of :Adjustment and Achievement
the dissertation submitted to the faculty of the
a master's degree in for requirements
psychology.May١٩٧٢.
www.Geocities.com/arulmj/selfcon.htlm

Benwell, Bethan and Stokoe, Elezabeth (٢٠٠٦) Discourse and Identity. United Kingdom : Edenburgh University Press Ltd.

Colman , M. Andrew(٢٠٠٦) Oxford Dictionary of Psychology. Oxford. Oxford University Press

Craib, Ian.(١٩٩٨) Experiencing Identity. London: Sage

Fairbairn, Gavin and Winch, Christopher (١٩٩٦) Reading, Writing and Reasoning. UK. Open University Press

(١٩٩٧) Basic Concepts for Qualitative Research. .Holloway, I
UK: Oxford Press . Oxford

Hall, Stuart (١٩٩٦) Introduction: who needs identity? In Hall, Stuart and du Gay, Paul (١٩٩٨) ed. Questions of Cultural Identity. London: Sage

Nachmias, Chava. and Nachmias, David (١٩٨٥) Research Method in the Social Sciences. UK: Edward Arnold

Purkey, William (١٩٨٨) An Overview of Self- Concept: A theory for Counselor. (EIRC Clearinghouse on counseling and Personnel Services. Ann Arbon MI).

al-Qassemi, Mahra (١٩٩٣) The Relationship between Immigrants

and Juvenile Delinquency. Master of Philosophy.
Department of Geography. Walse University.
Swansea: UK_
Scott, John and Marshall, Gordon (٢٠٠٥) Oxford Dictionary
Sociology. USA: Oxford University Press of
Snowden, Ruth (٢٠٠٦) Freud. UK. Ruth Snowden
Oxford University Press Woodward, Kath (٢٠٠٢) Understanding Identity. London:
Waters, Michael (١٩٩٦) Dictionary of Personal Development.
Australia: The Element books Limited
مواقع إلكترونية إضافية:
http://www.answers.com/topic/edward-thorndike
http://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Thorndike



الفهرس

